



A Gestão Intermédia num Agrupamento de Escolas da Terra Quente Transmontana: Os Coordenadores de Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria Gil Fernandes Braga Gonçalves

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional

Orientado por

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Mestre Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

Bragança
dezembro de 2013

«Se alguém te disser: "Não consegues, desiste!" – Não acredites, pois basta acreditares em ti próprio e o teu objectivo será alcançado.»

(João Morgadinho, em Santos, 1999:13)

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com a colaboração e o apoio de diversas pessoas, às quais não posso deixar de agradecer.

Agradeço ao Professor Doutor Henrique Ferreira e à Mestre Graça Santos, pelo seu saber, pela sua disponibilidade, pelas suas palavras de incentivo e pelo apoio demonstrado, ao qual juntaram sempre um espírito de abertura e de rigor científico, contribuindo assim, para o meu enriquecimento pessoal e profissional

Agradeço aos Docentes, Coordenadores de Departamento Curricular da Educação Pré Escolar e do 1º CEB e ao Diretor do Agrupamento de Escolas em estudo, pela abertura, flexibilidade e disponibilidade manifestada por todos os que colaboraram na realização deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha família e aos meus amigos que me apoiaram e incentivaram nesta longa jornada.

Resumo

O presente trabalho analisa a integração/participação da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) num Agrupamento, as suas implicações a nível organizacional nos departamentos curriculares e na ação/participação dos coordenadores de departamento curricular. Igualmente, analisa a influência desta integração no clima de escola, na compatibilização de culturas e de práticas profissionais.

As permanentes alterações e pressões a que a escola tem estado sujeita pelas orientações nacionais (produção contínua de legislação), pelos *mass-média* (pressões sobre os professores, pais, alunos), pelos próprios agentes educativos, pela comunidade educativa e pelos avanços tecnológicos, tornam pertinente analisar os efeitos da integração/associação de escolas na gestão da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Assim, estabelecemos quatro eixos de análise que consideramos essenciais para este estudo: **1) nova identidade do Agrupamento organizacional e culturalmente integradora; 2) autonomia relativa dos professores da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB; 3) articulação e integração do trabalho docente e curricular; 4) motivação profissional dos docentes.**

A metodologia utilizada nesta investigação é de natureza qualitativa, com análise de conteúdo significativo para as respostas abertas das entrevistas realizadas aos Coordenadores de Departamento Curriculares e Diretor do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira (nome fictício que atribuímos ao agrupamento em estudo); e ainda a análise estatística descritiva de frequências observadas para as categorias em análise nos questionários (efetuadas a todos os educadores de infância e professores do 1º CEB, em serviço no Agrupamento).

Os resultados obtidos indicam que a produção contínua de legislação são factores de «*stress*», de angústia e de desânimo mas que não interferem no trabalho docente. A relevância da composição do Conselho Pedagógico só com docentes, assim como a eleição dos coordenadores de departamento pelos seus pares, apesar de propostos pelo diretor e a sua integração são uma mais-valia nos órgãos de gestão intermédia do Agrupamento. A promoção da articulação curricular visa a aproximação dos docentes, a troca de experiências e materiais pedagógicos, a avaliação e a reflexão das estratégias e das aprendizagens.

Como pontos fortes, verificamos a boa relação com as diversas instituições da comunidade, a disponibilidade, a motivação e o empenho dos profissionais, assim como o bom relacionamento entre a comunidade educativa, o que favorece um bom clima escolar.

Relativamente aos pontos fracos, constatamos que a nível da educação pré-escolar e 1º Ciclo, existe uma uniformização de acordo com os outros níveis de ensino, a nível das regras, dos registos, documentos/avaliação, perdendo assim a sua especificidade. A ausência de projetos comuns nos jardins de infância e na escola básica

1 contribui para fragilizar a articulação e a sequencialidade pedagógica entre estes níveis de ensino. A participação dos educadores de infância e professores do 1º CEB na Escola/Agrupamento é fragilizada pela fraca representatividade nas dinâmicas decisórias e organizativas do Agrupamento de Escolas.

Com base nos dados apurados, elaborámos um plano de intervenção/melhoria para o desenvolvimento organizacional do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira e para os seus educadores de infância e professores do 1º CEB cujas linhas orientadoras são:

- promover uma cultura de agrupamento, em que os professores e Coordenador do Departamento Curricular, se sintam parte integrante e construtora da organização/instituição; e
- promover uma melhor articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino de acordo com os eixos de análise previamente estabelecidos.

Palavras-chave: integração, participação, clima de escola, autonomia relativa, articulação curricular, motivação profissional

Abstract

The present work analyses the integration/participation of Preschool Education and 1st Cycle of Middle School (CMS) in a Grouping, its implications on the organizational level in the curricular departments and the action/participation of the coordinators of curricular department. It also analyses the influence of this integration in the school environment, in the coexistence of cultures and professional practice.

The permanent adjustments and pressures that the school has been subjected by the national orientations (continuous production of legislation), by the media (pressures on teachers, parents, pupils), by the educative agents, the educative community and by technological improvements, it is relevant to analyse the effect of the integration/association of schools in the management of the Preschool Education and 1st CMS. Thus, we establish four lines of analysis that we consider essential for this study: 1) new identity of the Grouping organizationally and culturally; 2) relative autonomy of the teachers of Preschool Education and 1st CMS; 3) articulation and integration of the teaching and curricular work; 4) professional motivation of teachers.

The methodology used in this inquiry is of qualitative nature, with analysis of significant content for the open answers of the interviews carried through to the Curricular Coordinators of Department and the Director of the Grouping Schools Flower of Cerejeira (fictitious name attributed to the grouping in study); and the statistic descriptive analysis of frequencies observed by the categories in analysis in the questionnaires (implemented to all infant teachers and 1st CMS teachers, of the Grouping).

The results indicate that the continuous production of legislation is a “stress” factor, of anguish and disappointment, but they do not interfere with the teaching work. The relevance of the composition of the Pedagogical Board only with teachers, as well as, the election of the department coordinators by its pairs, although they are proposed by the Director, and its integration they are a more-value in the intermediate management of the Grouping. The promotion of the curricular articulation aims the approach of teaches, the pedagogical exchange of experiences and materials, the evaluation and the reflection of the strategies and learning.

As strong points, we verify the good relation with the different institutions of the community, the availability, the motivation and the persistence of the professionals as well as the good relationship between the educative community that promotes a good atmosphere.

Relatively to the weak points, we realised that at the level of the preschool education and 1st Cycle, there is a standardization, of the rules, of the registers, documents/evaluation with the other levels of education, therefore losing its specificity. The absence of common projects in preschools and 1st cycle schools also contributes to weaken the pedagogical continuation and articulation between these levels of education.

The participation of preschool and 1st CMS teachers in the School/Grouping is damaged by the feeble representation in the organizational dynamic of the Grouping of Schools.

On the basis of the obtained data, we established an intervention/improvement plan for the organizational development of the Grouping of Schools Flower of Cerejeira and for its preschool and 1st CMS, whose leading lines are:

- to promote a grouping culture, where the teachers and the Coordinator of the Curricular Department feel part and maker of the organization/institution; and
- to promote a better continuation and articulation between the different levels of education in accordance with the axles of analysis previously established.

Key-words: integration, participation, school atmosphere, relative autonomy, curricular articulation, professional motivation

Siglas

1º ciclo ou CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

Educadores/Professores ou Docentes – Educadores de Infância/ Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ou Docentes

EPE – Educação Pré-Escolar

AC - Administração Central

AE – Área Escolar

CA - Conselho Administrativo

CAE – Centro de Área Educativa

CDC - Coordenador de Departamento Curricular

CE - Conselho Escolar

CE - Conselho Executivo

CG- Conselho Geral

CP - Conselho pedagógico

D - Diretor

DGEsT - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL.- Decreto Lei

DR – Decreto Regulamentar

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

ED - Encarregado de Direção

L - Lei

ME/GGF – Ministério da Educação/Gabinete de Gestão Financeira

ME/MEC – Ministério da Educação/Ministério da Educação e Ciência

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Estabelecimento

PCT/PTT - Projeto Curricular de Turma/Plano de Trabalho de Turma

POC - Educação- Plano Oficial de Contabilidade para o setor da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré Escolar

OCPEB – Organização do Currículo e Programas Ensino Básico

Índice

Introdução	1
1. Justificação e objetivos	1
2. Problema, questões de investigação e eixos de análise	2
3. Abordagem metodológica	4
3.1. Objetos em análise e instrumentos de recolha de dados	4
4. Estrutura do relatório	5
5. Matriz do Enquadramento teórico	5
Capítulo I	6
Contributos para a análise da Escola/ Agrupamento como organização	6
1. Análise Organizacional da Escola/ Agrupamento	6
1.1. A Escola como Organização	7
1.2. Conceito de Gestão	11
1.2.1. Funções da Gestão	11
1.2.2. Níveis de Decisão	13
2. Enquadramento legislativo dos modelos de Direção, Gestão e Administração da Escola Pública em Portugal.	14
2.1. A evolução dos modelos de direção, gestão e administração da Escola Pública em Portugal	14
2.1.1. O Período da Monarquia (1759 a 1910)	15
2.1.2. O período da 1ª República	17
2.1.3. O período do Estado Novo (1933 a 1974)	20
2.1.4. O período Democrático (pós 25 de abril de 1974)	22
2.1.5. A integração das escolas em Agrupamentos	26
3. As estruturas intermédias e técnico-operacionais na educação de infância e no 1º CEB, no pós-25 de Abril	29
3.1. A evolução das estruturas intermédias e técnico-operacionais	29
3.1.1. As estruturas intermédias	29
3.1.2. As estruturas técnico-operacionais	29
Capítulo II	33
«A Gestão Intermédia no Agrupamento Flor de Cerejeira»	33
1. Caracterização do Agrupamento	33
1.1. Caracterização sócio-geográfica e sócio-escolar do concelho	33

1.2. Caraterização Institucional do Agrupamento	33
2. Metodologia.....	35
2.1. A participação dos Coordenadores de Departamento na Gestão do Agrupamento: Apresentação dos dados.....	40
2.1.2. Caraterização dos inquiridos	40
3. Descrição em função dos Eixos de Análise.....	42
3.1. Identidade do Agrupamento (Eixo 1)	43
3.1.1. Identidade Organizacional	43
3.2. Autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB? (Eixo 2)	46
3.2.1. Gestão Financeira	50
3.2.2. Gestão dos Tempos Livres	52
3.2.3. Gestão do Pessoal não Docente	53
3.2.4. Gestão de Apoios Pedagógicos	54
3.2.5. Gestão Curricular.....	54
3.2.6. Gestão de Professores.....	57
3.2.7. Modelo de Trabalho (de entre profissional e burocrático)	57
3.3. Articulação e Integração do Trabalho Docente e Curricular (Eixo 3).....	58
3.3.1. Articulação Curricular Vertical	59
3.3.2. Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente entre o Pré- Escolar/1ºCiclo e entre este e o 2º Ciclo	60
3.3.3. Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento	62
3.3.4. Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano	64
3.4. «Motivação Profissional dos Docentes» (Eixo 4):	66
4. Entrevistas	67
4.1. Eixo 1 - Vida Organizacional (Clima de Escola)	68
4.2. Eixo 2 – Autonomia/dependência	69
4.2.1. Gestão Financeira	71
4.2.2. Gestão dos Tempos Livres	71
4.2.3. Gestão do Pessoal não Docente	72
4.2.4. Gestão de Apoios Pedagógicos	72
4.2.5. Gestão Curricular.....	73
4.2.6. Gestão de Professores.....	73

4.2.7.Modelo de Trabalho (de entre profissional e burocrático)	74
4.3. Eixo 3 - Articulação Curricular Vertical	74
4.3.1.Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente entre o pré-escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo	75
4.3.2.Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento	76
4.3.3.Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano.....	76
4.4.Eixo 4 – Motivação Profissional	77
Capítulo III	80
1.Discussão dos Resultados, Propostas e Projeto de Melhoria, Conclusão.....	80
1.1.Discussão dos Resultados	80
2.Propostas e Projeto de Melhoria.....	87
3.Conclusões Finais	92
Referências	96
Referências Bibliográficas.....	96
Referências documentais	98
Referências eletrónicas (WWW).....	98
Referências legislativas	99
Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.	100
ANEXOS – I parte.....	101
1.Competências das estruturas intermédias e técnico-operacionais intraescolares na educação de infância e no 1º CEB	104
1.1.Competências administrativas	104
1.2. Gestão Financeira e Patrimonial.....	109
1.3. Gestão de Pessoal e Relações Humanas	112
2. Competências Curriculares.....	122
2.1. Educação Pré-Escolar	126
2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	128
2.3. Articulação Curricular	130
3. Competências Pedagógicas.....	132
4. Imagens Organizacionais da Escola /Agrupamento	136
4.1.A Escola como Empresa.....	139
4.2.A Escola como Burocracia	141

4.3. A Escola como Anarquia.....	143
4.3.1. A Escola como Anarquia Organizada	144
4.3.2. A Escola como Caixote do Lixo (garbage can).....	145
4.3.3. Escola como um Sistema Debilmente Articulado	145
4.3.4. A Escola como um Sistema Caótico	146
4.4. A Escola como Democracia	147
4.5. A Escola como Arena Política.....	147
4.6. A Escola como Cultura.....	149
Anexos - II parte	152
Anexo III	153
Anexo V.....	159

Índice de Quadros

Quadro nº1: Na legislação portuguesa como se designa o responsável pela gestão da escola	16
Quadro nº 2: Tempo de serviço total dos docentes até 31 de agosto de 2012	39
Quadro nº3: Tempo de serviço dos docentes após a constituição do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira	40
Quadro nº4: Habilitações académicas	40
Quadro nº5: Experiência dos professores no exercício de cargos	40
Quadro nº6: Categoria 1- Identidade Organizacional	44
Quadro nº7: Categoria 2 – Expetativas versus realização da autonomia através da concretização do Agrupamento e Escolas e seus modelos de gestão	47
Quadro nº8: Subcategoria 2.1-Gestão Financeira	51
Quadro nº9: Subcategoria 2.2-Gestão dos Tempos Livres	51
Quadro nº10: Subcategoria 2.3-Gestão do Pessoal não Docente	52
Quadro nº11: Subcategoria 2.4-Gestão dos Apoios Pedagógicos	53
Quadro nº12: Subcategoria 2.5-Gestão Curricular	55
Quadro nº13: Subcategoria 2.6 -Gestão de Professores	56
Quadro nº14: Subcategoria 2.7-Escola/Agrupamento funciona no registo profissional ou burocrático	57
Quadro nº15: Categoria 3- Articulação Curricular Vertical	58
Quadro nº16: Subcategoria 3.1- Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente	60
Quadro nº17: Subcategoria 3.2- Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento	62
Quadro nº18: Subcategoria 3.3-Articulação Curricular Vertical Horizontal Interna de cada ano	64
Quadro nº19: Subcategoria 4.1- Satisfação/insatisfação profissional	65
Quadro nº20: Pontos Fortes e Pontos Fracos do Agrupamento de Escolas.....	87
Quadro nº21: Identidade do Agrupamento (Eixo 1).....	90
Quadro nº22: Autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo (Eixo 2)	90
Quadro nº23: Articulação e integração do trabalho docente e curricular (Eixo 3)...	91
Quadro nº24: Motivação profissional dos docentes (eixo 4)	91

Anexo II – I parte

Quadro I- A evolução das estruturas intermédias e técnico/operacionais na escola pública, em Portugal, no pós-25 de Abril.....	101
Quadro II – Estruturas intermédias e técnico operacionais	103
Quadro III – Atribuições e competências dos órgãos e agentes escolares dos conselhos de escola aos departamentos	112

Introdução

1. Justificação e objetivos

O trabalho de que aqui se dá conta desenvolveu-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional – 2ª edição, realizado na Escola Superior do Instituto Politécnico de Bragança e tem como tema: «*A Gestão Intermédia num Agrupamento de Escolas da Terra Quente Transmontana: Os Coordenadores de Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.*»

A escolha deste tema resultou do facto de os estabelecimentos de educação de infância e os do 1º ciclo do ensino básico terem sido integrados com as escolas dos 2º e 3º ciclos, também do ensino básico e, em muitos casos, como é o do nosso estudo, também de todos estes com o ensino secundário, gerando problemas de coordenação, de compatibilização de culturas e de práticas profissionais, de conflitos de estatuto social e de confrontos de especificidades de níveis de ensino, cuja homogeneização organizacional tem apresentado vários tipos de problemas.

No caso do agrupamento do nosso estudo, essa integração organizacional tem vindo a ser construída desde 2000, ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5, e, 12 anos depois, vai sendo tempo de estudar os seus efeitos na gestão da educação pré-escolar e do 1º ciclo.

Acresce que o estudo do Coordenador de Departamento Curricular e do próprio departamento, neste caso dos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, não está ainda consolidado, nem em termos do estudo dos objetivos quer políticos quer organizacionais nem ainda, em termos teóricos, em perspectiva micropolítica, sendo os estudos existentes mais aplicados a departamentos de níveis de ensino posterior (Villas-Boas, 2012).

Torna-se pois necessário estudar a integração destes dois níveis de ensino em agrupamento e tentar descobrir as implicações que ela trouxe na organização do próprio agrupamento, dos dois níveis de ensino, da organização dos departamentos e da ação dos respetivos coordenadores.

Em consequência, os objetivos que quisemos alcançar com o nosso trabalho foram os seguintes:

- analisar a integração da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira;
- analisar a participação dos coordenadores de departamento da educação pré-escolar e do 1º ciclo (ano letivo 2011-2012) nas dinâmicas decisórias e organizativas do Agrupamento de Escolas;

- analisar a forma como o trabalho destes dois coordenadores de departamento se reflete na organização escolar, no ambiente da escola e da comunidade escolar e na motivação profissional dos docentes, ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo.
- perceber as implicações e os possíveis impasses que a integração e formas organizativas do Agrupamento provocam na vida escolar e nos seus diferentes atores, ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo;
- contribuir para a reflexão por parte da comunidade educativa do Agrupamento;
- aprofundar a nossa formação pessoal.

Passaremos de seguida à formulação do problema e das questões de investigação.

2.Problema, questões de investigação e eixos de análise

As permanentes alterações e pressões a que a escola está sujeita atualmente pelo Ministério da Educação (produção contínua de legislação), pelos *mass-média* (pressões sobre os professores, pais, alunos), pelos próprios agentes educativos, pela comunidade educativa e pelos avanços tecnológicos, tornam pertinente analisar a integração organizacional e a participação dos coordenadores de departamento da educação pré-escolar e do 1º ciclo nas estruturas organizativas dos agrupamentos de escolas. Neste sentido, o nosso problema de investigação é o seguinte:

- **Quais os efeitos organizacionais da integração e da participação dos membros docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo num agrupamento de escolas (doravante designado por Agrupamento Flor de Cerejeira) em termos dos seguintes eixos de análise: 1) nova identidade do Agrupamento, organizacional e culturalmente integradora dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB; 2) autonomia relativa dos professores destes mesmos níveis; 3) articulação e integração do trabalho docente e curricular; e, 4) motivação profissional dos docentes.**

Operacionalizaremos o problema em questões de investigação em torno de cada eixo de análise, que se possam constituir como roteiro da mesma.

Tais questões serão as que seguem.

Relativamente ao **Eixo 1, «nova identidade do Agrupamento, organizacional e culturalmente integradora destes dois níveis»:**

- 1- de que forma a legislação, nomeadamente o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, e o DL 137/2012 de 2 de Julho, afetou o clima de escola, relativamente à insegurança e instabilidade do corpo docente, ao

individualismo e às emergências organizacionais constantes impostas pela administração educativa?

- 2- o clima de escola favorece a participação da comunidade educativa?
- 3- a gestão e a coordenação dos coordenadores de departamento favorece a superação de eventuais conflitos funcionais e fomenta um clima de colaboração e de entreajuda?
- 4- o coordenador de departamento colabora na realização de atividades com os restantes níveis de ensino, promovendo um bom clima de escola?

Relativamente ao **Eixo 2, «autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB»**,

- 1- com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, do DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro e do DL n.º 172/91, de 10 de maio, introduziu-se um novo conceito de escola, o reconhecimento da especificidade da educação pré-escolar e do 1.º ciclo e lançaram-se as bases para o discurso da autonomia?
- 2- o DL n.º 172/91, de 10 de maio implementou mudanças na gestão organizacional, ao introduzir a figura do diretor, o conceito de participação da comunidade na direção e, pela primeira vez, o projeto educativo como instrumento de autonomia?
- 3- o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos escolares é introduzido pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, e os projetos são, pela primeira vez, explicitamente identificados enquanto instrumentos de autonomia?
- 4- o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, provoca alterações na gestão organizacional da educação pré-escolar e do 1.º CEB?
- 5- o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, corroborado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece responsabilidades e competências do Coordenador de Departamento no âmbito da autonomia, bem como reforça a participação da família e da comunidade?

A análise deste eixo implica um estudo mais detalhado sobre as diversas sub-categorias consideradas nesta investigação: gestão financeira, gestão dos tempos livres, gestão do pessoal não docente, gestão de apoios, gestão curricular, gestão de professores, modelo funcional adotado, de entre profissional versus burocrático. Para cada uma delas, formulámos questões específicas, que passamos a enunciar na secção 1 do II Capítulo.

Relativamente ao **Eixo 3, «articulação e integração do trabalho docente e curricular»**, tivemos necessidade de especificar cada uma dos diferentes tipos de articulação curricular: vertical, vertical ascendente/descendente entre o pré-escolar/1º ciclo e entre este e o 2º ciclo, vertical interna ao departamento e horizontal interna de cada ano.

Relativamente ao **Eixo 4, «motivação profissional dos docentes»**

- 1- o coordenador de departamento tem um papel fundamental na escola/agrupamento como elo de ligação aos órgãos de gestão, dos professores e da comunidade em geral?
- 2- as alterações sentidas na escola/agrupamento contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes e à alteração das práticas pedagógicas dos professores/educadoras?

3.Abordagem metodológica

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho é de natureza qualitativa e insere-se num estudo de micro-caso institucional (considerando a administração educativa como macro organização). Deriva da diversidade das fontes de informação. Assim, para os capítulos constituintes do quadro teórico (*A Escola/Agrupamento como Organização e a Política de Constituição dos Agrupamentos de Escolas*), recorreremos a pesquisa bibliográfica e documental e ao contributo de vários autores que se destacaram no estudo da investigação da administração escolar e educacional.

No segundo capítulo, *A Gestão Intermédia no Agrupamento Flor de Cerejeira – o caso dos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º CEB*, a técnica de análise de informação a que recorreremos é a análise de conteúdo significativo para as respostas abertas das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento e diretor; e ainda à análise estatística descritiva de frequências observadas para as categorias em análise nos questionários e suas graduações.

3.1.Objetos em análise e instrumentos de recolha de dados

A análise a efetuar e os instrumentos de recolha de dados será organizada da seguinte forma:

- pesquisa e análise documental de fontes bibliográficas da literatura administrativa, político-administrativa, político educativa, legislação (leis, decretos leis, decretos, portarias, despachos, circulares...) e outra documentação que possa ser considerada fundamental para a análise teórica do estudo a desenvolver;
- consulta exploratória do Regulamento Interno do Agrupamento (funções do coordenador de departamento curricular dos níveis de ensino referenciados);
- consulta exploratória dos regimentos dos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo;
- inquérito por questionário em escala de Lickert aos professores dos departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico;

- entrevistas aos coordenadores de departamento curricular da educação pré-escolar e do 1º ciclo;
- entrevista ao diretor do Agrupamento.

4. Estrutura do relatório

O trabalho está organizado em quatro momentos fundamentais, estruturados em três capítulos: a) introdução; b), Capítulo I, quadro teórico com a análise da escola/agrupamento como organização, o conceito e funções da gestão, os níveis de decisão e as imagens organizacionais da escola/agrupamento; c), Capítulo II, caracterização do Agrupamento Flor de Cerejeira a nível sociogeográfica e sócio escolar, a nível institucional, a metodologia e a apresentação dos dados (questionários e entrevistas) em função dos eixos de análise; d), Capítulo III, análise e discussão dos resultados, considerações finais com os pontos fortes e fracos, servindo de base para a proposta de projeto de intervenção.

Dada a limitação do número de páginas, o Capítulo I seria complementado com outro capítulo, a saber, *Enquadramento legislativo dos modelos de direcção, gestão e administração da escola pública em Portugal*, com quatro secções: 1) evolução dos modelos de direcção e gestão da Escola Pública em Portugal; 2) a integração das escolas em agrupamentos; 3) a evolução das estruturas intermédias e técnico-operacionais na educação de infância e no 1º Ceb, no pós-25 de abril; 4) competências das estruturas intermédias e técnico-operacionais intraescolares; 5) a gestão financeira e patrimonial, a gestão do pessoal e relações humanas; 6) competências e articulação curriculares e competências pedagógicas nos dois níveis em análise. Capítulo esse que constitui a I parte dos anexos a este trabalho.

A II parte dos anexos apresenta o questionário aos professores da educação pré-escolar e do 1º Ciclo inquiridos e ainda a entrevista ao diretor do agrupamento e aos dois coordenadores de departamento, um de cada um dos níveis de ensino referidos.

5. Matriz do Enquadramento teórico

Este trabalho insere-se na análise sócio-organizacional das organizações escolares e na análise das políticas educativas sobre a organização e gestão das escolas/agrupamentos. Analisa essencialmente a microorganização departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º CEB e a mesoorganização Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira. Porém, não pode prescindir da referência à macroorganização administração educativa. O estudo assume essencialmente a natureza de estudo de microcaso no objetivo de que seja fundamentador de um conjunto de propostas de intervenção/ melhoria.

Capítulo I

Contributos para a análise da Escola/ Agrupamento como organização

«O nosso mundo tornou-se para o melhor e para o pior,
uma sociedade constituída por organizações.»
Henry Mintzberg (1995: 13)

Tendo como ponto de partida a afirmação de Mintzberg sobre o mundo em que vivemos, sobre o homem como um ser social que vive em sociedade a partir do momento em que nasce, brinca, estuda, trabalha e morre (sempre dentro de organizações), é essencial tentar perceber o funcionamento das organizações e como nos interrelacionamos uma vez que elas são compostas por pessoas.

Iniciamos este capítulo tentando clarificar o conceito de organização através de diferentes perspetivas, ao longo dos tempos, sobre o modo como foi aplicado à escola e sobre a escola como uma organização com várias imagens que podem ser observadas/aplicadas em diversos estabelecimentos escolares. Costa (1997) faz referência a «um dos espaços de investimento privilegiados pelas políticas educativas (...) na área da administração educacional, (...) no estudo da escola enquanto organização.» (Costa, 1997: 10). Isto é, quando os decisores políticos promovem alterações profundas no enquadramento jurídico da gestão escolar e dos agentes educativos, a investigação sobre a escola só parcialmente é autónoma na medida em que tende a acompanhar as mudanças legislativas e de orientação política. No entanto, ela transforma-se numa ponte entre o passado e o futuro, entre o conhecido e o expectável, entre a rotina e a inovação.

1. Análise Organizacional da Escola/ Agrupamento

Nesta primeira secção iremos falar sobre o conceito de organização escolar como entidade social e como processo organizativo. Analisaremos a estrutura organizacional e o seu funcionamento. Abordaremos também as funções da gestão (planeamento, organização, direção e controlo), e os níveis de decisão (nível institucional, intermédio e operacional).

Perante a diversidade de perspetivas da escola como organização, realizaremos uma pesquisa sobre as várias imagens organizacionais da escola/agrupamento que se podem aplicar aos diversos estabelecimentos escolares. No entanto, e de acordo com Costa (1996: 7-8) não existe um único e melhor modelo para compreender os contextos organizacionais escolares, mas é o conhecimento, a compreensão e a conjugação dos

diferentes modelos organizacionais que vai permitir uma visão mais diversificada e a tomada de decisões dos gestores.

Deste modo, analisaremos a imagem da escola como empresa que tem a sua origem nos modelos clássicos de organização e administração de Taylor e Fayol, que se baseia numa conceção economicista e mecanicista do homem de acordo com Bilhim, (1996) e Teixeira (2002).

A imagem da escola como burocracia que se inspira no desenvolvimento da burocracia de Max Weber e na qual as relações entre os seus membros se caracterizam pela estrutura hierárquica segundo Bilhim, (1996) e Teixeira (2002).

A imagem da escola como anarquia em termos organizacionais que é uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares. Associadas a esta imagem da escola existem ainda quatro concetualizações, uma das quais mais recente: a escola como anarquia organizada; a escola como caixote do lixo (*garbage can*); a escola como sistema debilmente articulado e por último a escola como sistema caótico de acordo com Costa (1996).

Daremos seguimento com a análise da imagem da escola como democracia, «associada aos movimentos da construção da democracia e baseada nas pedagogias libertárias dos anos sessenta» (Ferreira, 2011: 15). Os suportes teóricos desta imagem sofreram forte influência de John Dewey, que concebe a educação como preparação para a vida em sociedade na perspectiva de Costa (1996).

A imagem da escola como arena política, emergente nos anos oitenta, rompe com a visão da escola racional, unida, passiva, consensual, passando a ser vista como um lugar de luta de interesses e poderes individuais e de grupo.

Por último, abordaremos a imagem da escola como cultura, que se desenvolve a partir dos anos setenta, em que cada escola é diferente de qualquer outra, assim como cada organização é diferente de outra organização. E é a especificidade de cada escola que constitui a sua cultura pela qual manifesta os seus valores, crenças, linguagem, rituais que a tornam única. Porém, apesar de poder ser caracterizada por uma cultura dominante, a escola é uma organização que pode ser também caracterizada por uma grande diversidade de subculturas que a podem transformar numa arena cultural e política.

1.1. A Escola como Organização

O estudo da escola como organização é o objeto de investigação da Administração Educativa. Esta considera a organização escolar em duas perspetivas: como entidade social e como processo organizativo (Ferreira, 2011). Neste texto, seguiremos as duas, começando por tomar a escola e a organização como entidade

social para, depois, nos determos na análise de alguns processos de construção/reestruturação da escola como organização.

Segundo Costa (1996) o estudo da escola como organização tem sido uma das áreas privilegiadas em vários domínios da investigação educacional, em particular na administração e na sociologia das organizações educativas.

A escola como instituição desempenha uma diversidade de papéis sociais, culturalmente importantes, que vão muito para além da tarefa de transmitir conhecimentos. Não é imune à sociedade na qual está inserida e articula-se com os distintos sistemas que lhe conferem legitimidade, a modelam e dela recebem respostas. As escolas são organizações que têm vida própria, que se vão construindo de acordo com um tempo e um contexto, que têm os seus diversos atores e a sua própria história.

Neste sentido e de acordo com Bilhim (1996: 21) «o termo organização tem origem no grego «*organon*», que significa instrumento, utensílio.» Deste modo, e de acordo com o autor, a palavra organização ¹ integra dois significados:

«Por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública.

P or outro, o mesmo termo designa certas condutas sociais, certos processos sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins, a integração dos diversos membros numa unidade coerente» (Bilhim, 1996: 21).

Nestes termos, a organização é uma entidade social que é constituída por pessoas e grupos de pessoas que se relacionam entre si, com áreas e objetivos bem definidos, que não seriam conseguidos só por uma pessoa. De acordo com Bilhim (1996: 22) as organizações são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas entre as quais se estabelecem relações de cooperação, em que é preciso uma coordenação formal de ações para atingir as metas pretendidas, contribuindo para isso a divisão de tarefas, a estrutura hierárquica e a existência de funções bem estabelecidas. Bilhim (*ibidem*:22) cita Edgar Schein ² que define a:

«organização como sendo: a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade» (Schein, 1996).

Ferreira (2011: 5) ³ refere que as pessoas são «outra componente da organização» da qual fazem parte porque trabalham na estrutura desta, ou a partir dela. Assim, e de acordo com o autor, falar da componente pessoas e:

¹ Partindo da ideia de escola como organização, interessa definir o conceito e o Dicionário da Língua Portuguesa Universal (2003, p.1098) define Organização como «acto ou efeito de organizar; estado de um corpo organizado; constituição física; estrutura; organismo; disposição de alguma coisa para determinado fim.»

² Edgar Schein – **A Psicologia na Organização**. Tradução portuguesa de Maria Silva Bento. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1986 (citado por Bilhim, 1996: 22).

³ Ferreira, Henrique (2011):Curso de organização e Administração Educativa – Parte I - *Princípios de Organização e Administração Educacional Escolar*. Textos de apoio à 2ª Ed. Do MCE-AE.

«Falar dos profissionais da organização é falar de saberes e cultura específicos, mas também de atribuições, competências e funções. É também falar de superiores e subordinados, de hierarquia, de distribuição do poder de decidir e de mandar, de agrupamentos verticais e horizontais» (Ferreira, 2011: 5).

Bilhim refere ainda que, na definição de organização, é necessário existir interação entre os membros da organização. Isto porque a «estrutura organizacional define a forma como as tarefas devem ser destinadas; especifica quem depende de quem; define os mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões» (*idem ibidem*:22). Seguindo o mesmo autor, a estrutura organizacional é caracterizada pela complexidade, pela formalização e pela centralização:

«**Complexidade:** inclui os múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho, os diversos níveis hierárquicos, as várias extensões da organização, as filiais que possa ter.

Formalização: são as regras e os procedimentos que qualquer organização tem para orientar o comportamento dos seus membros. Representa o uso de normas escritas fundamentais de uma organização.

Centralização: onde está localizado o poder de decisão. A centralização e a descentralização representam os dois extremos de uma linha contínua. A localização da organização nessa linha é um factor importante que nos pode informar sobre o tipo de estrutura da organização» (Bilhim, 1996: 22).

Assim, e para que a organização possa funcionar, são indispensáveis a atribuição de responsabilidades, a tomada de decisões, o agrupamento de funções, a coordenação e o controlo.

Bilhim (*idem*) refere ainda que é através de três formas que a estrutura organizacional vai contribuir para que a organização atinja os seus objetivos:

- como Estrutura Básica, adquirindo a forma de descrição da organização, das pessoas e das estruturas no trabalho ou organogramas;
- como Mecanismo de Cooperação, ajustando os comportamentos das pessoas através de procedimentos, regras, rotinas de trabalho, padrões de desempenho, sistemas de avaliação e recompensa, programações e sistemas de comunicações;
- como Mecanismo de Decisão, disponibilizando os dados imprescindíveis aos decisores através da informação recolhida, quer interna quer externa, e do cruzamento e avaliação dos mesmos.

Assim se estrutura o desenho organizacional, o que se refere ao funcionamento e à transformação operada numa organização para atingir os fins propostos. Isto é, representa a configuração estrutural da organização (apresenta os órgãos que fazem parte da organização e as suas relações de interdependência) e o seu funcionamento (atividade e coordenação essenciais para atingir as metas e os objetivos pretendidos). (*idem*).

Também Ferreira (2011: 5) ⁴ no que diz respeito à organização escolar, menciona que a «estrutura da organização representa a sua morfologia ou, se quisermos, a sua composição anatómica. A estrutura constitui o conjunto de elementos que permitem que a organização se materialize». Isto é, os departamentos, as divisões, as repartições, as secções, mas não só. No que concerne à escola, Ferreira (2011: 5) refere que «expressa a organização dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais. (...) contempla não só as estruturas físicas mas também alguns processos operativos que condicionam a vida e a organização da escola».

Costa (1996: 10) define o conceito de organização, referindo que esta pode ser simultaneamente simples e complexa. O autor cita Etzioni (1984: 3) para utilizar um exemplo simples: «As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos». ⁵

Trata-se de uma tarefa complexa se pretendermos encontrar uma definição que gere consenso entre os vários autores e as diversas perspectivas, no âmbito da análise organizacional e assim a definição de Etzioni não resistiria se fosse questionada acerca dos «objectivos específicos a atingir» (Silverman, 1984: 9; Bell: 4-5) citados por Costa, (1996: 11). No entanto, alguns autores, como Worsley (1987: 303), citado por Costa (*idem ibidem*) «têm, muitas vezes, dado exemplos, em vez de definições satisfatórias, do que constitui uma organização». Também Lima, citado por Costa (1996) refere que «frequentemente na literatura organizacional a palavra organização se encontra acoplada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito, como por exemplo, organização social, organização formal, organização informal, organização complexa» (Lima, 1992a,: 43).

Costa (1996) salienta que apesar desta complexidade, existem autores que têm procurado encontrar definições de organização que promovam algum consenso, como o caso de Worsley (1977: 303) quando refere que os vários especialistas, «(...) geralmente, salientam que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos».

Muñoz e Roman, citados por Costa, (1996: 11), após verificarem as diversas definições apresentadas por vários autores, optam por mostrar alguns elementos fundamentais do conceito de organização, nomeadamente:

- «a existência de indivíduos e grupos interrelacionados;
- uma orientação da organização para determinados objectivos e fins;
- a existência de diferenciação de funções;

⁴ Ferreira, Henrique (2011):Curso de organização e Administração Educativa – Parte I - *Princípios de Organização e Administração Educacional Escolar*. Textos de apoio à 2ª Ed. Do MCE-AE

⁵ Trata-se de uma definição em que Etzioni reconhece seguir Talcott Parsons. Esta influência pode ser percebida, por exemplo, através dos seguintes excertos deste último autor: “Uma organização, pois, terá de ser analisada como um tipo especial de sistema social, organizado em torno da primazia de interesses pela consecução de determinado tipo de meta sistemática.” (...) “Como qualquer sistema social, uma organização é concebida como possuindo uma estrutura descritível”. (Parsons, 1978: 46, citado por Costa, 1996: 10-11)).

- a continuidade no tempo.».

No entanto Litterer (1997: 31, citado por Costa, 1996: 12) refere que «uma organização não é um tópico de delineamento simples.» porque, ao analisar mais pormenorizadamente as diversas definições de organização para encontrar uma definição comum, tal não é possível porque existem diversas abordagens no quadro teórico da análise organizacional.

No que concerne ao conceito de organização escolar e de acordo com Lima (1992a: 42), citado por Costa, (1996: 12) será «difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola.» Neste sentido, Teixeira (1998: 3) refere que, no decorrer da nossa vida, todos os dias nos deparamos e lidamos com organizações de várias espécies e de natureza diferente, umas públicas, outras privadas, de maior ou menor dimensão. Vivemos numa sociedade dominada por esses organismos, sejam escolas, hospitais ou outras instituições oficiais em que as pessoas trabalham em conjunto, de modo a atingir objetivos que não seriam possíveis se trabalhassem sozinhas. Dado que este é um tema polémico e dado que existem diferentes perspetivas quanto à escola como organização, analisaremos de seguida os diferentes modelos organizacionais. O sucesso de uma organização depende do desempenho de muitos fatores, que se interrelacionam e se envolvem mutuamente. Começaremos pela gestão.

1.2. Conceito de Gestão

Começaremos por analisar o conceito de **Gestão** que deriva do latim *gestione* ⁶. Teixeira (1998: 3) considera «gestão como o processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. Pressupõe a existência de uma organização, isto é, várias pessoas que desenvolvem uma actividade em conjunto para melhor atingirem objectivos comuns» Isto é, utilizando um conjunto de tarefas de forma mais eficaz, todos os recursos disponibilizados pela organização a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

1.2.1. Funções da Gestão

O autor Teixeira (1998: 3-5) destaca, ainda, que a gestão tem quatro funções essenciais para ser efetiva, eficiente e eficaz: Planeamento, Organização, Direção e Controlo.

⁶ A título de ilustração, refira-se que o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1991: 222) define gestão como «Acção de gerir; administração, gerência; conjunto das operações de uma empresa durante determinado prazo. Forma de gerir, de administrar.»

De acordo com Teixeira (1998) o Planeamento determina antecipadamente o que deve ser feito e como. No entanto, planeamento e previsão não são sinónimos. O planeamento é uma previsão, uma ideia de ação a desenvolver para que as coisas aconteçam e que é diferente de esperar o que se previu. A previsão não implica planeamento isto é, as condições climatéricas podem-se prever para um determinado período mas, não podem ser planeadas porque não estão sob a influência do homem (Teixeira, 1998: 3).

Já para Ferreira (2011) ⁷, o Planeamento é a sequência da avaliação de uma situação tendo em atenção os objetivos que pretendemos alcançar. É um prognóstico sobre o que pretendemos fazer, como fazer, e como reformular em caso de necessidade. «o planeamento é uma hipótese teoricamente sustentada que é necessário submeter ao teste da prática» (Ferreira, 2011: 10).

A Organização estabelece relações formais entre os departamentos, as pessoas, e entre estas e os recursos para atingir os objetivos propostos. Isto é, define as estratégias e as tarefas que devem ser efetuadas, quem as executa, quem informa quem e onde são tomadas as decisões (Teixeira, 1998: 4).

Continuando a seguir Teixeira (1998: 4), a Direção é o processo de influenciar o comportamento dos outros. Isto é, a direção envolve: a motivação, a liderança, a comunicação, a supervisão, a avaliação, a reformulação dos objetivos e do planeamento, se necessário.

A Motivação é o processo pelo qual geramos nas pessoas a adesão aos objetivos e processos da organização;

A Liderança é a capacidade de conseguir que os outros façam aquilo que o líder quer que eles façam. Na opinião de Teixeira (1998: 4), esta pode ser aplicada de formas diversificadas, desde a mais autocrática à mais participativa. Continuando a seguir o autor citado, «A liderança é de tal forma importante na gestão de empresas, que muitas vezes se confunde com a própria gestão» (Teixeira, 1998: 4).

Na perspetiva de Ferreira (2011: 11) «a liderança é um processo que é imanente à ação. É trabalhar com as pessoas».

A Comunicação é a capacidade de transmitir informações, ideias, conceitos ou sentimentos entre pessoas;

A Supervisão é o processo pelo qual se acompanham permanentemente as atividades a desenvolver, informando da adequação dos meios aos objetivos, das atividades aos meios e aos objetivos e da adequação dos profissionais às tarefas a desenvolver, mantendo a organização ou propondo a sua reformulação ou ainda a formação dos profissionais.

A supervisão implica por isso avaliação, num processo avaliativo contínuo enquanto que o controlo utiliza a avaliação no momento final do processo organizativo.

⁷ Ferreira, Henrique (2011):Curso de organização e Administração Educativa – Parte I - *Princípios de Organização e Administração Educacional Escolar*. Textos de apoio à 2ª Ed. Do MCE-AE

A avaliação feita pela supervisão baseia-se na observação participante sobre situações naturais enquanto o controlo constitui uma avaliação referida a referentes e padrões normalizados e relativa não a um ou a poucos mas a todos os elementos interferentes no processo organizativo (Figari, 1996).

De acordo com Teixeira (1998) o Controlo é o processo de comparação e de avaliação do desempenho das atividades, de acordo com os objetivos e condições previamente estabelecidos e implicando informação de resultados e eventual reformulação de processos organizativos.

Ferreira (2011) realça que estas funções da gestão não podem ser vistas isoladamente mas dependentes umas das outras e que ao se interrelacionarem se influenciam mutuamente.

1.2.2.Níveis de Decisão

Na opinião de Teixeira (1998: 6), «Gestores são todos aqueles que, numa organização, conseguem coisas feitas com o trabalho dos outros, planeando, organizando, dirigindo e controlando.». No entanto, é de salientar que cada um deles tem responsabilidades e competências diferentes, de acordo com o lugar que ocupam na organização. O mesmo autor refere também que existem três níveis de gestão numa organização: Institucional, Intermédio e Operacional.

No Nível Institucional, situam-se os membros do conselho geral, diretor, conselho pedagógico. Gestão estratégica com a tomada de decisões a médio e longo prazos, que envolve a totalidade dos recursos disponíveis de acordo com o caminho traçado e abrange toda a organização (Teixeira, 1998; Ferreira, 2011).

No Nível Intermédio, incluem-se os coordenadores de departamento, conselhos de departamento e coordenadores de departamento, na educação pré-escolar e no 1º Ciclo, em algumas matérias, coordenadores dos diretores de turma, diretores de turma, professores, chefe dos assistentes operacionais. Constituem a componente tática, com a utilização de recursos a curto prazo, a elaboração de planos e programas específicos, de acordo com a área ou função de cada departamento (Teixeira, 1998; Ferreira, 2011).

No Nível Operacional, incluem-se os conselhos de departamento e coordenadores de departamento, na educação pré-escolar e no 1º ciclo, diretores de turma, conselhos de turma, professores, chefe dos assistentes operacionais, assistentes operacionais, assistentes técnicos. É a componente técnica, traduzindo-se na adaptação dos programas aos clientes, utilizadores e beneficiários e na execução dos mesmos (Teixeira, 1998; Ferreira, 2011).

Segundo Teixeira (1998: 6) «gerir implica, acima de tudo, decidir.» Isto é, decidir que objetivos, a sua relevância; que estratégias e táticas a aplicar para os atingir; como organizar os recursos humanos e materiais disponíveis; como os dirigir; e analisar em que medida o que se realizou estava de acordo ou não com o que se planeou. Afirmo

ainda que «a tomada de decisões é a verdadeira essência da gestão e está contida em cada uma das funções de gestão referidas» (1998: 7).

A análise das competências do coordenador de departamento será feita na segunda parte do trabalho.

No âmbito da cultura organizacional esboçamos uma síntese das imagens organizacionais a partir da obra de Jorge Adelino da Costa (1996, *Imagens Organizacionais da Escola*). Porém na economia do trabalho fomos forçados a colocar esta síntese na I parte dos anexos como Anexo II

2. Enquadramento legislativo dos modelos de Direção, Gestão e Administração da Escola Pública em Portugal.

Neste capítulo analisaremos a evolução do enquadramento legislativo dos vários modelos de gestão escolar em Portugal e da sua influência no quadro organizativo da escola, que de acordo com Delgado e Martins (2001) ⁸ é um longo processo de mudanças « (...) na procura do caminho mais adequado para conseguir em cada escola um quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da vida democrática» (Delgado e Martins, 2001: 5).

É de referir que as mudanças sentidas na educação sucedem num determinado tempo e numa época específica, sob a influência de fatores políticos, sociais, culturais, históricos, pedagógicos ou financeiros. Assim, faremos uma incursão sobre o início do sistema educativo português, a implementação da escolaridade obrigatória, a sua organização, o funcionamento da escola e as vicissitudes por que passou até à atualidade.

2.1. A evolução dos modelos de direção, gestão e administração da Escola Pública em Portugal

No sentido de melhor perceber/compreender a origem da evolução dos modelos de direção, gestão e administração da escola pública em Portugal, vamos abordar os antecedentes históricos da educação a partir da segunda metade do século XIX, quando começam a surgir diplomas legais para regularem a educação em Portugal. E assim «para uma maior coerência, consideramos os quatro períodos que marcam significativamente a evolução histórica portuguesa: o período da monarquia, o período

⁸ Publicação do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação

da 1ª República, o período do Estado Novo e o período democrático» (Vasconcelos e Assis, 2008: 54).

2.1.1. O Período da Monarquia (1759 a 1910)

A educação em Portugal estava sob a influência da igreja, principalmente dos jesuítas (Companhia de Jesus) e era dirigida a uma minoria da população. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal ⁹, a Coroa/Estado teve um papel reformador no sistema educativo e surge a primeira rede de ensino público.

Em 1836, com a Reforma de Passos Manuel ¹⁰, foram introduzidas medidas legislativas que impulsionaram e regularam o ensino em Portugal: a reforma do ensino primário, do ensino secundário ¹¹ e do ensino superior.

De acordo com Rocha (1996) esta Reforma tem três aspetos que se devem destacar e que são os seguintes:

- «a) A institucionalização de uma direção escolar – definição de política educativa-centralizada;
- b) A articulação vertical do sistema;
- c) O uso de processos democráticos de gestão corrente» (Rocha, 1996: 9).

Esta Reforma atribuiu ainda às escolas alguma autonomia pedagógica e criou dois órgãos de direção liceal: o reitor e o conselho de liceu. São dois órgãos que apesar

⁹ A título de ilustração. Refira-se que o Grande Dicionário Enciclopédico (volume XII: 4910-4911) faz referencia à história e vida do Marquês de Pombal, ministro do Rei D. José, que confiscou os bens da igreja e expulsou os jesuítas de Portugal. Também poderemos analisar esta referencia histórica através do Decreto lei nº36:507 de 17 de Setembro de 1947. A título de curiosidade, é de referir que a 28 de Junho de 1759, o rei D. José I assinou o Alvará que determinava a criação da Directoria Geral dos Estudos. Começa por afirmar «...que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objecto mais digno do cuidado dos Senhores Reys...» continua o preâmbulo justificando «...Tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuitas; em razão de que estes com o escuro, e fastidiosos Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios...» (...) A primeira e mais importante determina: «1- haverá um Director dos Estudos, o qual será a Pessoa, que eu for servido nomear: Pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contém neste Alvará: E sendo-lhe todos os professores subordinados na maneira abaixo declarada. 2- O mesmo Director terá cuidado de averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para me poder dar no fim de cada anno uma relação fiel do Estado delles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo: Propondo-me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas» (Nota Introdutória, Secretaria Geral do Ministério da Educação e Ciência, 17h59m).

<http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/>

¹⁰ <http://correiodaeducacao.asa.pt/149128.html>

¹¹ Como referencia para consultar estes dados temos o Decreto lei nº36:507 de 17 de Setembro de 1947 que refere: a publicação do Decreto de 17 de Novembro de 1836, no diário de Governo nº 275, de 19 de Novembro de 1836, organizava o ensino secundário oficial. A Reforma do Ensino Secundário está ligada ao nome de Passos Manuel com a criação dos Liceus em Portugal.

de alterações terminológicas, de composição e de competências, vigoraram até ao fim do Estado Novo. No entanto, a reforma liceal de Fontes Pereira de Melo ¹², em 1860, «a autonomia pedagógica das escolas e a já pequena independência dos reitores - que em 1844, com Costa Cabral, se tinham tornado de nomeação governamental - são profundamente diminuídas» (Rocha, 1996: 9).

Segundo Almeida, Leite e Fernandes (2009) ¹³, é a reforma de Costa Cabral ¹⁴, publicada no Decreto do Governo nº220, de 28 de setembro de 1844, que declara a escolaridade obrigatória da frequência da escola de instrução primária, das crianças dos 7 aos 15 anos. A instrução pública está dividida em dois graus ¹⁵:

«no 1º grau ensina-se a ler, a escrever, a contar, os princípios gerais de moral, a doutrina cristã e civilidade, os exercícios gramaticais e a história portuguesa; no 2º grau estes saberes são alargados a outras áreas como a gramática portuguesa, desenho linear, geografia e história geral, história sagrada do antigo e novo testamento, aritmética e geografia com aplicação à indústria, escrituração» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 2).

Estas autoras referem ainda, que o governo das escolas fica a cargo do Conselho Superior da Instrução Pública, (que é composto pelos professores do ensino secundário ou superior, presidido pelo professor mais antigo no ensino e o secretário o professor mais novo) organizada em três áreas: a instrução primária, a instrução secundária e a instrução superior – responsável pela direção, regimentos e inspeção geral de todo o ensino. Cada uma destas áreas «possui um diretor com atribuições e deveres específicos» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 2) A implementação destas medidas (obrigatoriedade escolar) surgem para combater elevada taxa de analfabetismo.

Segundo Barroso (2002):

«utiliza-se a expressão “diretor” da escola como designação abrangente para referir o principal responsável da gestão de topo de uma escola. (...) a designação deste cargo tem um forte sentido conotativo e variou em função dos contextos político-administrativos que determinaram as mudanças da gestão escolar a partir de 1974» Barroso (2002: 90-91).

Quadro nº 1- Na legislação portuguesa como se designa o responsável pela gestão da escola

Antes do 25 de abril de 1974	DL nº 769-A/76 de 23 de outubro	DL nº 172/91 de 10 de maio	DL nº 115-A/98 de 4 de maio	DL nº 75/2008 de 22 de abril
Reitores dos Liceus ou Diretores das Escolas Preparatórias e Técnicas	Presidentes dos Conselhos Diretivos	Diretores Executivos	Presidentes dos Conselhos Executivos ou Diretores	Diretor

Fonte: Barroso (2002), DL nº 769-A/76 de 23 de outubro, DL nº 172/91 de 10 de maio, DL nº 115-A/98 de 4 de maio, DL nº 75/2008 de 22 de abril

¹² Com a Reforma de Fontes Pereira de Melo em 1860, o conselho do liceu passou a ser designado conselho escolar. Até 1895 todos os professores participavam no conselho escolar. A partir desta data a participação reduziu-se aos professores efetivos.

¹³ Em: Investigar, Avaliar; Descentralizar - Atas do X Congresso da SPCE, realizado no IPB.

¹⁴ António Bernardo da Costa Cabral, Ministro no reinado de D.^a Maria II, que com a publicação do Decreto do Governo nº220, de 28 de Setembro de 1844, implementa a escolaridade obrigatória, a sua organização e funcionamento.

¹⁵ 1º do Decreto do Governo nº220, de 28 de setembro de 1844.

Nesse sentido, Barroso (2002) refere que com a Reforma liceal de João Franco e de Jaime Moniz ¹⁶ (Decretos de 22/12/1894 e 14/8/1895):

«o reitor é considerado pela primeira vez, «o chefe do liceu», sendo nomeado pelo governo de entre professores de ensino superior ou secundário, *estranhos ao corpo docente da escola*, ou de entre pessoas que *não fossem professores*, desde que habilitadas com um curso superior. O poder do reitor sai mais reforçado e centralizado, sendo exercido com o apoio de um “conselho escolar”, constituído só por professores com funções essencialmente consultivas. São criados pela primeira vez, os órgãos de gestão intermédia: o “diretor de classe” com funções de coordenação e conexão do ensino» (Barroso, 2002: 90-91).

Também de acordo com Sousa Fernandes (1993) foi com esta «reforma que se introduziram os primeiros gestores pedagógicos intermédios: os directores de classe que coordenavam todos os professores que lecionavam no mesmo ano de escolaridade (classe)» (Sousa Fernandes, 1993: 15).

Este autor refere também que a reforma de 1905 e as «reformas da República criaram novas estruturas de gestão intermédia – o conselho de directores de classe (1914), este último prenunciando o actual conselho pedagógico embora com uma composição diferente» (Sousa Fernandes, 1993: 15).

2.1.2. O período da 1ª República

Com o fim da monarquia em Portugal (1910), os reitores foram demitidos e substituídos por um professor efetivo do próprio liceu, eleito pelo conselho de escola (que continua a ser constituído só por professores.).

Com a entrada em vigor do novo regime republicano, Almeida, Leite e Fernandes (2009) referem que a produção de legislação diversa «traz alterações de fundo para a educação, nomeadamente no que respeita aos anos de escolaridade, às questões pedagógicas e ao governo das escolas» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 3).

É de destacar que o Decreto nº9:223 ¹⁷ de 29 de março de 1911, no capítulo II, artigo 3º refere que haverá duas categorias de ensino, o infantil e o primário, e no artigo

¹⁶ A Reforma do ensino liceal de João Franco e Jaime Moniz (Decretos de 22/12/1894 e 14/8/1895) reorganizam por completo o ensino secundário, pondo fim à desarticulação que reinava entre as diferentes disciplinas. Foi implantado, no Curso Geral um "regime de classes" que vigorará quase ininterruptamente até aos nossos dias. No curso complementar persistiu o "regime de disciplinas separadas". O ensino liceal estava dividido em dois cursos: um Curso Geral (com 5 anos) que prepara os alunos para o Curso Complementar (com 2 anos), o qual prepara por sua vez os alunos para o ensino superior. A título de curiosidade é de referir que: no Decreto lei nº36:507 de 17 de Setembro de 1947 (decreto nº2, de 22 de Dezembro de 1894, regulamento de 14 de Agosto de 1895 e lei de 28 de Maio de 1896) «assentou no principio oposto de que se devia exigir muito mais trabalho aos alunos e no de que o ensino das várias disciplinas devia se simultâneo, coordenado e interdependente (regime de classes)» (Decreto lei nº36:507, 1947: 880).

¹⁷ Decreto nº 9:223 de 29 de Março de 1911, é o primeiro normativo que regulamenta o ensino primário e manteve-se em vigor até 1919, ano em que foi publicado o Decreto nº6:137 de 29 de setembro. A título de curiosidade, Rocha (1996) refere que na Reforma de 1911 (tempo de grande agitação política,

4º regulamenta pela primeira vez o ensino primário que «abrange três graus: o elementar, de três anos e obrigatório para ambos os sexos, o complementar, de dois anos e o superior de três anos» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009:3).

Por sua vez o art.5º do mesmo capítulo refere que:

«o objecto do ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo dos hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária» (Decreto nº9:223, artigo 5º).

Este decreto indica ainda que a professora na escola e a mãe em casa devem «harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança» (Decreto nº9:223: & único)

As autoras Almeida, Leite e Fernandes (2009) também fazem referência que:

«No que respeita à gestão educacional e pedagógica competia à Direcção Geral de Instrução Pública as funções educativas e de governação, à Inspecção do Ensino Primário as funções de natureza pedagógica e ao Conselho Superior de Instrução Pública a resolução dos restantes problemas» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 3).

Nesta altura e de acordo com o Decreto nº9:223 de 29 de Março de 1911, no artigo 143º do ponto um, os inspetores de circunscrição são nomeados pelo Governo de entre os inspetores de círculo que tenham cinco anos de bom e efetivo serviço.

Este Decreto manteve-se em vigor até 1919, quando foi publicado o Decreto nº6:137 de 29 de setembro, que aprova o regulamento do ensino primário e normal e «reorganiza os serviços de instrução primária» (preâmbulo do Decreto nº6:137) estabelece o ensino primário obrigatório para todas as crianças dos sete aos doze anos assim como a existência de um diretor ¹⁸ nomeado pelo Governo em todas as escolas primárias.

Ferreira (2005) refere que:

«As funções organizacionais dos Directores das Escolas previstas no artigo 104º do Decreto 6:137 de 29/9/19, resumiam-se a quatro que pela sua especificidade, permitem caracterizar o Diretor da Escola como órgão de mediação pedagógica coordenação técnico pedagógico, clima social, controlo disciplinar e controlo burocrático» (Ferreira, 2005: 466).

económica e social) o governo central «constrói com as autarquias locais - Câmaras e Paróquias – uma espécie de parceria em que lhes atribui amplas responsabilidades no domínio da administração destas escolas. Assim, as Câmaras e as Paróquias assumem com esta reforma, responsabilidades administrativas, orçamentais, de construção escolar e, até, de gestão técnica do próprio sistema.» (Rocha, 1996: 10) Este autor, menciona ainda que o parceria acima referido é confirmado em 1919 com a publicação do Decreto nº5:787-B de 10 de Maio, em que a «administração das escolas primárias é confiada a uma «Junta Escolar» composta pelos vereadores dos pelouros da Fazenda e da Instrução da respectiva Câmara Municipal, de um representante das Juntas de Freguesia do concelho. A este órgão são atribuídas, com pequenas alterações, as competências confiadas, em 1911, às Câmaras Municipais e Paróquias» (Rocha, 1996: 10) Na sua, a maior novidade deste Decreto é a intenção de coordenação do sistema a nível local, com a criação da figura orgânica da «Junta Escolar».

¹⁸ Artigo 101º do Decreto nº6:6:137, estabelece que «Em todas as escolas de Ensino Primário Geral haverá um director nomeado pelo Governo entre os professores da respectiva escola, sob proposta do inspector do círculo».

De mediação pedagógica porque lhe competia «informar¹⁹ os responsáveis pela educação dos seus alunos do seu progresso moral e intelectual e colaborar com as famílias (...)» (Ferreira, 2005: 466).

De coordenação técnico pedagógica e clima social porque lhe competia «Promover²⁰ o progredimento da escola, coordenar os trabalhos dos professores, estimular as suas iniciativas e energias profissionais e estabelecer, entre todos, a boa harmonia» (Ferreira, 2005: 466).

De controlo disciplinar porque lhe competia «Comunicar²¹ ao Inspector de Círculo as irregularidades ocorridas e cuja solução não esteja dentro das suas atribuições» (Ferreira, 2005: 466).

De controlo burocrático porque lhe competia «Organizar²² e ter em dia a escrituração da escola e da classe que dirigia» (Ferreira, 2005: 466) Segundo o autor estas funções mantiveram-se até à Reforma de março de 1933 em pleno Estado Novo.

Em 1923, João Camoesas apresentou à Câmara de Deputados a «proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional» em que na sua introdução refere «os defeitos da organização escolar vigente», dos quais Rocha (1996) destaca os que lhe parecem mais importantes:

«1) as escolas são sistemas isolados: não se relacionam entre si e não influenciam nem recebem influência do meio em que se inserem. 2) os programas das escolas primárias são uniformes, a nível nacional, extensos e pedantes, não atribuindo o devido valor aos conhecimentos concretos e úteis para a vida prática. 3) Não há ligações orgânicas entre os cursos complementares das escolas secundárias e as escolas superiores «para as quais deve ser, pela sua natureza e especialização, um curso preparatório²³.» 4) Não se pratica ensino de calasse nem se colabora «numa superior orientação social do ensino²⁴», por falta de articulação horizontal dos programas e de articulação funcional dos professores, no exercício da sua profissão» (Rocha, 1996: 11).

Rocha (1996) refere que na opinião do legislador, estes e outros defeitos, não estão relacionados com os professores, «que são excelentes» mas com a insuficiência de meios da organização escolar e «sem órgãos e processos adequados de recrutamento, promoção, avaliação e recompensa dos mesmos» (Rocha, 1996: 11).

Neste sentido e de acordo com Rocha (1996) foi proposto:

«1) Uma remuneração de todos os professores por meio de um vencimento único, em cada categoria, admitindo, no entanto, uma variação, para mais ou menos, conforme o desempenho. 2) A criação de um «Tribunal Superior de Classificação de Serviços Docentes», composto por um Delegado da Junta Superior de Educação, do Instrutor Técnico e de um Delegado dos Professores, para tratar dos assuntos relativos a nomeação definitiva, avaliação e promoção dos Professores. 3) A exclusão do critério da antiguidade e a inclusão dos da dedicação e competência para efeitos de nomeação e promoção dos

¹⁹ Artigo 104º, ponto 5º do Decreto nº6:137.

²⁰ Artigo 104º, ponto 2º do Decreto nº6:137.

²¹ Artigo 104º, ponto 3º do Decreto nº6:137.

²² Artigo 104º, ponto 4º do Decreto nº6:137.

²³ Rocha cita: «Artigo 8) alínea c) da Proposta de Lei sobre a reorganização da educação nacional apresentada à Câmara dos Deputados por João José da Conceição Camoesas» (Rocha, 1996: 11).

²⁴ Rocha cita: «idem, Artigo 14), alínea a), número 5» (Rocha, 1996: 11).

Professores. 4) A alteração da designação do Ministério de «Ministério da Instrução Pública» para «Ministério da Educação Nacional» (Rocha, 1996: 11).

Rocha (1996) menciona ainda que apesar de existirem organismos centrais com funções meramente consultivas, é da competência do Ministro «a responsabilidade de assegurar a unidade de orientação da Educação Nacional» (Rocha, 1996: 12).

Na opinião deste autor, se esta Proposta de Lei já em 1923, evidenciava «uma séria preocupação relativamente à desarticulação do sistema de ensino e do trabalho dos professores e, para colmatar este problema, recorreu à construção de um sistema de avaliação e de incentivos para o exercício da docência...» (Rocha, 1996: 12), as Reformas de Carneiro Pacheco (DL n. 27:084, de 1936) e de Pires de Lima (DL n° 36:508, de 1947) tinham como objetivo «construir um sistema pedagógico que procurava burocratizar todo o sistema de ensino e pô-lo organicamente, ao serviço da unidade moral da Nação ²⁵» (Rocha, 1996: 12).

2.1.3. O período do Estado Novo (1933 a 1974)

Segundo Ferreira (2005) o Decreto n° 22:369 de 30 de março de 1933, «além de abolir o Conselho Geral, acabando por isso com a experiência da democracia directa nas escolas, por parte dos professores, transformou o Director da Escola num órgão de execução, informação e controlo, predominantemente disciplinar e burocrático» (2005: 466).

Neste sentido Fonseca e Costa (2007: 1) referem que:

«esta Reforma reduz o papel do Director a uma figura de controlo burocrático e disciplinar que presta contas da vida da escola à Administração Central e que passa a ser nomeado pelo Director Geral sob proposta do Inspector do Distrito Escolar» (Artigo 31° do Decreto n° 22369 de 1933).

Estes autores acrescentam que o diploma atribui ao diretor de escola imensas competências numa ótica de «subordinação ao Estado e de mediação entre este e as escolas e os professores, exercendo o controlo disciplinar» (Fonseca e Costa, 2007: 1). Revela assim, um sistema centralizado e hierárquico, em que as diversas figuras intermédias eram apenas os meios através dos quais se assegurava a «ordem e o cumprimento das decisões emanadas pelo Estado» (Fonseca e Costa, 2007: 2).

De facto com a instauração da ditadura, em 1926, e do regime conservador e autoritário do Estado Novo, a partir de 1933, foram criadas as condições para acabar com o regime de eleição dos chefes de estabelecimento de ensino e reforçar a sua autoridade. Barroso (2002: 91) refere que a partir de 1928, «os reitores passam a ser nomeados, por livre escolha do Governo, de entre os professores efectivos do ensino

²⁵ Rocha cita: «Decreto Lei n° 27:084, de 1936, que regulamenta as competências para resolver o problema da coordenação, constrói-se uma cadeia de poder e exerce-se um claro controlo ideológico» (Rocha, 1996: 12).

secundário oficial». O conselho escolar passa a ter apenas funções meramente consultivas no domínio pedagógico.

Sousa Fernandes (1993) refere ainda que:

«as reformas do Estado Novo incidiram também sobre as estruturas intermédias. Em 1932 foi extinto o conselho de professores do grupo disciplinar. (...) o conselho de directores de classe passou a designar-se conselho pedagógico e disciplinar sendo estas últimas as suas funções mais importantes» (Sousa Fernandes, 1993: 15).

Em 1936 os directores de classe foram substituídos pelos directores de ciclo. De acordo com Sousa Fernandes (1993) «a gestão pedagógica intermédia que tinha sido introduzida durante o fim da monarquia e o período republicano influenciados pelas preocupações pedagógicas das correntes da escola nova sofreu no Estado Novo uma drástica redução» (Sousa Fernandes, 1993: 15). Isto é, a política educativa durante o Estado Novo, preocupava-se mais com o controlo do ensino do que com as questões pedagógicas de aprendizagem dos alunos.

Com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário ²⁶ em 1968, definiu que qualquer professor do ciclo preparatório ou do secundário podia ser nomeado director, assim como «recair em licenciados em Psicologia ou Pedagogia por qualquer escola superior e ainda em indivíduos que se tenham distinguido pela sua especial competência em assuntos pedagógicos» (Decreto nº 48 752 de 9 de setembro de 1968, artigo 135,2) citado por Barroso (2002: 90-91).

Os autores Fonseca e Costa (2007: 2) recordam também que durante a ditadura, o director funcionava como um cargo, que confirmava que as decisões do governo eram fielmente cumpridas. Estes autores citam Pires (2003) que relembra que «os conselhos de professores haviam sido extintos e por isso nenhum professor, nem mesmo o director (indivíduo da confiança do poder central), tinha capacidade de participação decisória na organização quer pedagógica quer administrativa da escola» (Pires, 2003: 38) Esta situação manteve-se inalterável até ao 25 de abril de 1974.

Almeida, Leite e Fernandes (2009) referem que nos anos 70, «Veiga Simão ²⁷ apresenta as linhas gerais de um projecto que prevê a expansão, a modernização do Sistema Educativo e a «democratização do ensino»» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 4).

A Lei nº5/73 de 25 de julho, no Capítulo I, Base II, alíneas a) e b), define que «incumbe ao Estado assegurar a todos os portugueses o direito à educação (...) e tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada (...) do principio fundamental da igualdade de oportunidades para todos» No Capítulo II, Secção 2ª define que o sistema educativo abrange a educação pré-escolar ²⁸, a sua especificidade e

²⁶ Barroso (2002) cita: «A aprovação do estatuto do Ciclo Preparatório Secundário em 1968, substitui o 1º ciclo dos liceus e das escolas técnicas» (Barroso, 2002: 90-91).

²⁷ Veiga Simão era Ministro da Educação no governo de Marcelo Caetano.

²⁸ Capítulo II, secção 1ª, Base IV, ponto 1 da Lei nº5/73 de 25 de Julho.

objetivos da educação pré-escolar. Contudo, Almeida, Leite e Fernandes (2009: 4) referem que esta Lei não foi implementada devido à revolução 25 de abril de 1974.

2.1.4. O período Democrático (pós 25 de abril de 1974)

Com a revolução do 25 de abril de 1974, Fernandes (2009) afirma que este período constitui «um momento de ruptura ideológica face a concepções e práticas educativas de homogeneização» e que nele se «afirmaram ideais de uma educação democrática passíveis de construção de espaços de novas cidadanias» (Fernandes, 2007: 81).

Após a revolução de abril, Fonseca e Costa (2007) referem que o «Diretor de escola (órgão individual de direcção da Escola Primária) em vez de nomeado pelos órgãos governamentais passou a ser eleito pelo Conselho Escolar a que pertencia, órgão colegial de gestão da escola primária, entretanto «reactivado».(Fonseca e Costa, 2007: 2) As escolas primárias eram assim, geridas por estes dois órgãos, o Conselho Escolar e o Diretor de escola. O «Conselho Escolar era composto por todos os docentes em exercício em cada estabelecimento de ensino (no caso das escolas com menos de três professores, este órgão passaria a integrar docentes de outras escolas - escolas agrupadas)» (Fonseca e Costa, 2007: 2).

Castro e Costa ²⁹ (2009) salientam que após a revolução, «as escolas do 1º ciclo encontravam-se ainda organizadas numa lógica de isolamento, de separação de níveis de ensino e de fragmentação de saberes disciplinares» (Castro e Costa, 2009: 3).

Ferreira (2005) realça que as escolas do 1º ciclo prestavam serviço educativo num território largamente disperso e a sua dimensão dependia da comunidade em que estavam inseridas e de quem construía as escolas. Salienta ainda que existem edifícios escolares de vários tipos e na sua maioria com apenas uma sala (especialmente nas zonas rurais), de duas salas, três salas e quatro salas, dependendo de onde se encontravam, no interior do país ou em zonas urbanas. Muitas destas escolas tinham pelo menos um ou dois professores que trabalhariam no regime normal (manhã e tarde) ou em regime duplo (manhã ou tarde). À escola fisicamente isolada acrescenta-se ainda o professor física, psicológica e sócio profissionalmente isolado.

Castro e Costa (2009) aludem a Serra (2002: 30) que «entende que as escolas públicas estavam organizadas em pequenas unidades dispersas e distanciadas das Delegações e Direcções Regionais e lutavam com falta de recursos humanos e materiais» (Serra, 2002: 30). Menciona ainda que as escolas do 1º ciclo e outros estabelecimentos de educação eram serviços dependentes do poder central, controlados através de uma cadeia hierárquica mais ou menos complexa. Salienta ainda que esta

²⁹ Em: Investigar, Avaliar, Descentralizar - Atas do X Congresso da SPCE, realizado no IPB (2009).

dependência complicava as interrelações horizontais entre os docentes, escolas e outras instituições.

Almeida, Leite e Fernandes (2009) referem que no que toca ao ensino primário, o Despacho nº 68/74 decretou a gestão escolar neste nível de ensino experimentalmente por um ano, sendo esclarecido e complementado pelo Despacho nº1/75. Porém, só o despacho nº40/75 de 8 de novembro é que regulamenta e define as atribuições dos órgãos de gestão, no âmbito das várias Direções Gerais do Ministério da Educação e Investigação Científica. Salientam ainda que sem obrigatoriedade,

«incentiva a participação dos pais através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e de aldeias. Os directores de escola e encarregados de direcção (até dois lugares) são eleitos pelo Conselho Escolar. Este documento legal organiza ainda as comissões de concelho ou de zona escolar definindo a existência do delegado escolar e do número de coordenadores pedagógicos e o coordenador de Acção Social Escolar» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 5).

As autoras referem que apesar desta aproximação legal que o ensino primário teve «aos princípios da «gestão democrática», com a participação nas eleições para os diferentes órgãos de gestão e da colegialidade das decisões, assiste-se à extinção deste modelo de gestão em 1977, o que não aconteceu aos outros níveis de ensino» (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 5). E recorrem a Amélia Lopes que refere que foram «tentadas profundas transformações no ensino primário, mas, as escolas concretas e os seus professores pouco se mobilizaram» (Lopes, 2007: 182) citada por (Almeida, Leite e Fernandes, 2009: 5).

Segundo Castro e Costa (2009) é com o Despacho nº45/75, de 18 de outubro, «nasce formalmente uma nova gestão da escola do 1º ciclo onde se enunciava um conjunto de medidas que visavam a sua democratização» (Castro e Costa, 2009: 3). Este modelo tinha como objetivo a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas a nível interno e externo. De acordo com estes autores «a ligação entre as realidades educativas pressupunha um sistema de gestão mais articulado, com vários níveis de decisão, com maior representatividade (...) maior proximidade entre as diferentes escolas, libertando-as do isolamento anterior» (Castro e Costa, 2009: 3).

Tendo em atenção o normativo legal referido, Castro e Costa (2009) apontam Clímaco e Rau (1989) que referem que «a gestão da escola passou a desenvolver-se segundo vários níveis estruturais: nível da escola, nível concelhio e nível distrital» Contudo, apesar das mudanças em termos de gestão escolar, a estrutura da administração persistia muito burocrática e não contribuía para o melhoramento das escolas do 1º ciclo quer na gestão dos recursos humanos, quer na gestão dos espaços e recursos materiais. Salientam ainda que os processos de participação dos docentes estavam limitados porque a «cadeia hierárquica estava bem definida assim como os papéis dos representantes dos diferentes níveis de gestão» (Castro e Costa, 2009: 4). Deste modo e de acordo com os autores, as escolas do 1º ciclo e dos jardins-de-infância

(mais tarde) permaneciam isolados e os docentes continuavam com pouca autonomia, quer a nível pedagógico, quer a nível administrativo-organizativo.

Afonso (2002) refere que a entrada em vigor do Decreto Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, «regulamentou a configuração das estruturas de gestão das escolas do ensino preparatório e secundário, atualmente ensino básico e secundário». (Afonso, 2002: 10-11). Diploma legal que foi aprovado pelo primeiro governo constitucional numa época bastante conturbada da vida política portuguesa. Este Decreto Lei, na opinião de Lima (2002) regulamenta os processos eleitorais, tenta lentamente burocratizar a prática democrática na escola e acabar com as assembleias deliberativas dos professores, de braço no ar. Os conselhos diretivos já funcionavam na maioria das escolas, mas os conselhos pedagógicos só começaram a funcionar a partir da publicação da Portaria 679/77, que estabelece o regulamento do conselho pedagógico é que este é constituído. De acordo com Lima (2002) o Decreto Lei nº769-A/76 para o primeiro governo constitucional significava «normalizar, pacificar, regulamentar, acabar com o caos» (Lima, 2002: 20-21). Isto é, o ME volta a centralizar, dirige as escolas mas concede o monopólio da gestão e da execução aos professores.

A publicação do Decreto Lei nº538/79 de 31 de dezembro, no artigo 1º e 4º, afirma a universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico com a duração de 6 anos (engloba as crianças entre os 6 e os 14 anos).

A 14 de outubro de 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº46/86) documento estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade e estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos.

Apresenta uma mudança a nível da sequencialidade e ligação entre ciclos, bem como a nível da necessidade de participação dos diversos intervenientes na gestão das escolas. De entre os vários princípios organizativos, a LBSE refere: «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes» (Lei nº46/86, artigo 3º alínea g) Isto é, uma visão de escola mais participada e articulada para romper com a imagem da escola e docentes isolados.

Neste sentido e para concretizar os princípios estabelecidos na Lei nº46/86, foi publicado o Decreto Lei nº43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. No preâmbulo o legislador refere que «a reforma educativa não se pode realizar sem a organização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local» (Decreto Lei nº43/89). Salienta ainda que a autonomia da escola se concretiza na elaboração do projeto educativo, construído de forma participada e responsável pelos diferentes atores que intervêm na vida escolar, da sua adequação às características e

recursos da escola e da comunidade em que está inserida. Assim, a autonomia da escola efectua-se através:

«(...) da gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira» (preâmbulo do Decreto Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro).

A publicação do Decreto Lei nº172/91 de 10 de maio, designado como o *Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração*, surgiu como um modelo experimental que pretendia que a autonomia se concretizasse na direcção administrativa e gestão dos estabelecimentos escolares, do ensino não superior, no qual estão incluídos a educação pré escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Contudo, não clarificava as vantagens ou os diversos graus de autonomia de que as escolas beneficiariam, quando administradas pelo «novo modelo». (Lima, 2004: 12).

No preâmbulo deste Decreto encontram-se definidos «os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade» (Decreto Lei nº172/91 de 10 de maio).

Almeida, Leite e Fernandes (2009) mencionam que o Decreto Lei nº172/91 de 10 de maio «concretiza os princípios de participação, democraticidade e integração comunitária, integra o 1º Ceb no novo modelo» (2009: 7).

Lima (2004: 12) por sua vez refere que o Decreto Lei nº172/91 cria a figura da «área escolar», definida na alínea b) do artigo 3º como o «grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns» (artigo 3º alínea b) Decreto Lei nº172/91 de 10 de maio). Menciona ainda, que as lógicas horizontal e vertical ³⁰ ficam apenas limitadas ao pré escolar e ao 1º CEB, e alude ao artigo 5º ponto 2 do mesmo decreto em que:

«os estabelecimentos escolares de educação pré escolar e do 1º ciclo do ensino básico são agrupados em áreas escolares, a definir por portaria do Ministro da Educação, tendo em conta critérios de gestão pedagógica, nomeadamente o número de alunos, o número de lugares docentes e a dispersão geográfica dos núcleos nelas integradas» (artigo 5º ponto 2 do Decreto Lei nº172/91 de 10 de maio).

Lima (2004: 13) lembra que este «novo modelo» só foi aplicado a cerca de cinquenta escolas e não chegou a ser posto em prática nas restantes porque o Conselho de Acompanhamento e Avaliação considerou insuficiente o grau de autonomia das escolas. Assim, a difusão do Decreto Lei nº172/91 é suspenso pelo governo e encomenda um novo estudo e legisla só em 1998 com a publicação do Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

³⁰ Agrupamentos verticais incluem todos os níveis de ensino, desde o pré escolar até ao secundário com o 12º ano. Agrupamentos horizontais constituídos apenas com a educação pré escolar e o 1º CEB.

Seguidamente analisaremos como foram construídos os agrupamentos no reordenamento da rede escolar.

2.1.5. A integração das escolas em Agrupamentos

Nesta subsecção, analisaremos a evolução da política de agregação de escolas, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 até 2012.

A Constituição de 1976 definiu os princípios orientadores da política educativa portuguesa, deixando perceber a necessidade de uma Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, a Assembleia da República demorou dez anos, entre discussões, avanços e recuos, para publicar a LBSE, em 14 de outubro de 1986.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo definiu a escolaridade obrigatória de 9 anos e atribuiu ao Estado a responsabilidade na democratização do ensino e o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Durante mais de vinte anos a administração e gestão das nossas escolas regeu-se pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, considerada como «lei fundamental» da educação, saída da Revolução de abril de 74 e que, talvez por isso, ficou conhecida como a «lei da gestão democrática das escolas».

A política de agregação e integração de escolas começou com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Com efeito, o artigo 43º, nº 1, dispõe já que «a educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar». Igualmente é estabelecido no nº 2 do mesmo artigo, relativamente aos restantes ciclos da educação básica que «o ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário».

Com base no disposto nestes números, a partir de 1986, as Direções Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário lançaram a transformação de algumas das escolas EB2 e de algumas Escolas Secundárias em Escolas ou em EB2+3 ou em C+S (básicas 2+3 e Secundárias) ou EB3+S (básicas do 3º ciclo e secundárias).

A partir de 1990, iniciou-se, por Despacho do Ministro Roberto Carneiro, o Programa das Escolas Básicas Integradas. Por ele, foi realizada a integração de várias escolas, a nível nacional, em cada uma de 55 escolas básicas integradas.

Pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, inicia-se em modelo experimental a segunda versão da gestão democrática, a qual coexistiu, portanto, com o Decreto-Lei nº 769-A/76, justamente até à publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio prevendo-se a possibilidade de os estabelecimentos serem dirigidos por uma Assembleia e geridos ou por um Diretor ou por um Conselho Executivo. Em termos de

agregação de estabelecimentos, prevê-se uma nova figura de agregação, a área escolar, agregando estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, equiparando essa unidade organizacional a uma unidade dos restantes níveis de ensino.

A política de generalização dos agrupamentos escolares só ocorre a partir de maio de 1998, com o Decreto-Lei nº 115-A/98, o qual introduz a segunda edição da gestão democrática. Para a generalização dos agrupamentos, foram dados passos anteriores através de programas experimentais promovidos pelos Despachos Normativos 27/96 de 2 de junho e 26/97, criando agrupamentos escolas e territórios de intervenção prioritária: o Despacho Normativo nº 147-B/96 de 1 de agosto, que define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária e o Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho, que cria os agrupamentos de escolas.

Pode-se dizer que o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, abriu a porta ao fim da “Gestão Democrática”, que vinha de 1976 e, embora com algumas alterações e muitas incongruências, acabaria por dar origem à generalização da possibilidade de uma direcção executiva pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, ao fim dos Conselhos Diretivos e à institucionalização de um órgão de Direcção, para além do órgão de Gestão propriamente dito. O Conselho Administrativo não sofreu alterações a não ser na designação das pessoas que o compõem, mas o Conselho Pedagógico vê as suas atribuições e o seu peso na estrutura diminuírem.

A publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, integrou o 1º ciclo no novo modelo de administração e gestão das escolas, decretando que as escolas do 1º ciclo se organizassem em áreas escolares, criando cada uma, um núcleo, com órgãos próprios de direcção (conselhos de escola e de área escolar), de administração e gestão (diretor executivo, conselho administrativo e coordenador de núcleo) e com órgãos e estruturas de orientação educativa (conselho pedagógico e estruturas de orientação educativa).

Leite, Almeida e Fernandes (2010: 64) citam Lima (2004) que escreve que:

«A avaliação deste modelo feita pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação, apresentou, no entanto, severas críticas ao seu funcionamento, o que levou o governo a suspender a sua generalização, a encomendar um novo estudo e a legislar em 1998 sobre este aspecto».

Neste sentido, as autoras acima referidas mencionam ainda que:

«Na sequência de um estudo encomendado a João Barroso, é publicado o Despacho nº 147-B/ME/96 (1 de agosto) que define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária e que configura uma outra forma de gestão que agrupa os estabelecimentos de educação numa lógica local. De seguida, foi reestruturado o processo de autonomia e gestão das escolas que surge com o Despacho Normativo nº 27/97 (2 de junho) que refere a progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, lançando, em regime de experiência, os agrupamentos de escolas» (Leite, Almeida e Fernandes, 2010: 64).

Leite, Almeida e Fernandes (2010: 64) interpretam a autonomia conferida pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio como:

«(...) aspectos fundamentais de uma nova organização da educação» o Decreto-lei nº 115-A/98, (4 de maio), revisto pela Lei nº 24/99 (22 de abril), estipula que a apresentação de propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico é da competência das Direcções Regionais da Educação (DRE), dos municípios e dos órgãos de gestão das escolas envolvidos. Estipula ainda este diploma legal que a administração e gestão das escolas são asseguradas por órgãos próprios: assembleia; conselho executivo ou director; conselho pedagógico; conselho administrativo. Fica também estabelecido que nos agrupamentos verticais, isto é, os agrupamentos que têm estabelecimentos desde o pré-escolar até ao final do ensino básico (3º ciclo), um dos membros do conselho executivo deve ser do pré-escolar ou do 1º CEB. Refere ainda este mesmo diploma que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador eleito pela totalidade dos docentes desse estabelecimento. Para concretizar os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local, é publicada a Lei nº 159/99 (14 de setembro), que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e delimita a intervenção da administração central e local» (Leite, Almeida e Fernandes, 2010: 64).

A partir do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, as escolas sofreram grandes alterações, sobretudo as do pré-escolar e do 1º ciclo, com a constituição dos agrupamentos horizontais e verticais ³¹.

Ao instituir duas lógicas (Lima, 2004: 13) a lógica racional-burocrática, da iniciativa externa às escolas, e a lógica associativa-comunitária, da iniciativa das escolas, aquele Decreto-Lei permitiu que muitas escolas continuassem desagrupadas, apesar de, entretanto, o Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de agosto, ter melhorado a legislação sobre a constituição dos agrupamentos, melhoria que, de acordo com Leite, Almeida e Fernandes (2010), reforça:

«a necessidade de obtenção do parecer favorável do município, cabendo a iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional da respectiva área» (Leite, Almeida e Fernandes, 2010: 65).

Porém, com o Decreto-Lei nº 7/2003, de 3 de Janeiro, e com o Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho, de uma forma compulsiva, os agrupamentos foram generalizados sob os argumentos da continuidade dos alunos na mesma unidade organizacional, da melhoria das transições educativas entre ciclos de ensino, da unidade do projeto educativo para os alunos e da melhor orientação educativa para os mesmos. No entanto, Lima (2004: 16) acentua a lógica financeira como motivo maior e escondido desta compulsividade.

Esta lógica de compulsividade estender-se-ia à agregação de agrupamentos, a partir do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, em nome dos argumentos anteriores e ainda da construção de lideranças fortes, constituindo-se assim o que ficou designado por «mega agrupamentos».

³¹ O Decreto-Lei define agrupamento horizontal como o resultante da agregação de escolas da educação pré-escolar e do 1º CEB. E agrupamento vertical o resultante ou da agregação destes dois níveis com os restantes três ciclos do ensino básico ou destes cinco níveis com o ensino secundário.

Esta argumentação consolidar-se-ia pela Resolução nº44/10, de 14 de junho do Conselho de Ministros, a qual tornou compulsivo o encerramento das escolas com menos de 21 alunos e a constituição de agrupamentos com todos os ciclos de ensino, desde a pré-escolar ao ensino secundário.

Em síntese, com estas políticas, diminuiu-se o número de unidades organizacionais escolares não superiores de 7700 em 1988, para 1372, em 2004, e para 785, no início do ano lectivo 2012/2013.

3. As estruturas intermédias e técnico-operacionais na educação de infância e no 1º CEB, no pós-25 de Abril

3.1. A evolução das estruturas intermédias e técnico-operacionais

3.1.1. As estruturas intermédias

As estruturas intermédias a nível administrativo e pedagógico surgem no Estado Novo com a criação das Delegações Escolares concelhias ou de Zona Escolar em 1928 e das Direcções de Distrito Escolar em 1933. Aquelas duraram até 2003 ³² e estas últimas, prevista a sua extinção pela LO do ME, em 1993, foram substituídas pelos CAE – Centros de Área Educativa, em 1994, os quais foram sendo transformados em Coordenações de Área Educativa (1993) e em Equipas de Apoio às Escolas (LO do ME, 2006), até à sua extinção pela LO do ME, em 2011, e substituição total pelos agrupamentos de escola, a partir de 2013. Esta substituição foi sendo operada desde o DL 115-A/1998.

Em todo este percurso, as estruturas acabadas de referir continuaram a prestar apoio administrativo à educação pré-escolar e ao 1º ciclo. As estruturas distritais realizavam a colocação de professores no distrito; registavam a pontualidade, a assiduidade, as faltas (doença); concediam destacamentos, dispensa da componente letiva e registavam a Ação Social Escolar (mapas do leite).

3.1.2. As estruturas técnico-operacionais

Enquanto estruturas de gestão intermédia, os departamentos curriculares desenvolvem a sua ação na base da cooperação entre docentes e destes com os órgãos

32 Despacho nº 13313/2003, de 8/7, DR 155, II Série, pp 10186-10187

de administração e gestão do Agrupamento, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos.

No quadro legislativo anterior ao 25 de abril de 1974, o papel destas estruturas não era muito visível, sendo as responsabilidades pela coordenação intermédia atribuídas ao diretor de classe, diretor de ciclo ou diretor de turma. Com a publicação do Decreto-Lei nº 48.572 de 9 de setembro de 1968, (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário) surge a figura de delegado, com carácter facultativo. O artigo 146º estabelece o seguinte:

«...sempre que o julgarem conveniente, os directores das escolas poderão propor ao director de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe compete prestar informação escrita ao conselho escolar» (artigo 146º do Decreto Lei nº48.572).

Pelo mesmo Estatuto, é também criado e regulamentado o cargo de diretor de turma.

Com o aumento do número de alunos, acentuaram-se as fragilidades da organização escolar que, aliada à diversidade de formação do corpo docente, obrigou à necessidade de criar estruturas de apoio ao trabalho dos professores, face ao currículo e às didáticas: primeiro o conselho escolar (1975 – 1998) e, posteriormente, os departamentos curriculares, a partir do DL 115-A/1998.

A publicação do Decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, define a título experimental, o regime de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário e introduz, no panorama organizativo das escolas, o departamento curricular, ao qual «pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência.» (art.º 37). Porém, não teve aplicação no espaço geográfico em estudo.

As estruturas de gestão intermédia passam de «Órgãos de Apoio» (Decreto Lei nº 769-A/76) a «Estruturas de Orientação Educativa» (Decreto Lei nº172/91), a Estruturas de Orientação Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo (Decreto Lei nº 115-A/98), e a «Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica» (Decreto Lei nº 75/2008). Pretenderam os responsáveis pela política educativa que as estruturas de gestão intermédia funcionassem no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, a melhoria da qualidade do processo educativo e a valorização pessoal e profissional dos professores.

A legislação publicada reforça a autonomia da escola e a importância das lideranças intermédias no desenvolvimento das organizações escolares. Isto é, a criação de lideranças intermédias é fundamental para o sucesso da escola, com o objetivo de promover a participação ativa e a colaboração de todos os agentes educativos. Neste sentido, os responsáveis pelas estruturas de orientação e apoio educativo (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de

área disciplinar, diretores de turma ou professores titulares de turma, coordenadores dos apoios educativos) têm de estar em sintonia com o projeto educativo e em articulação com a direção da escola para ter sucesso nas estratégias a desenvolver e atingir as metas pretendidas. Contudo, ao exigir maior liderança nas escolas, surgem algumas consequências organizacionais, como a formação especializada, a estabilidade dos cargos de liderança, a valorização profissional, a atribuição de cargos em função das capacidades e não por rotatividade ou imposição. A tomada de decisões nas organizações escolares deverá constituir-se e construir-se como um processo partilhado, embora se tenha assistido à progressiva diminuição de estruturas colegiais.

As competências dos coordenadores de departamento curricular e outras que lhes pudessem ser acrescentadas em sede de regulamento interno de cada escola, foram definidas no número 2 do artigo 5º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, o seguinte:

- «a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.»

Este Decreto Regulamentar com as formas verbais «promover», «propor», «cooperar», manifestava uma clara intenção de co-responsabilização dos intervenientes.

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, revoga o Decreto Lei nº 115-A/98, e o o Decreto Regulamentar nº10/99 e redefine o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário. A autonomia e a descentralização constituem uma via fundamental para a democratização da vida na escola, permitindo a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Contudo, a autonomia não constitui um fim em si mesma mas uma forma inovadora das escolas poderem responder aos desafios de mudança da sociedade atual.

De acordo com Leite, Almeida e Fernandes (2010: 66), este diploma legal apresenta três objetivos:

- «reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino», através de um órgão colegial de direcção, o conselho geral;
- «favorecimento da constituição de lideranças fortes», criando o cargo de director;
- «reforço da autonomia das escolas» que prevê o desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e de avaliação externa.»

O nosso trabalho contempla também a caracterização da natureza das estruturas intermédias e técnico operacionais porém, dada a economia do trabalho colocamos a análise teórica destas estruturas na I parte dos Anexos, elencando apenas aqui, que se trata de estrutura de coordenação de gestão financeira e patrimonial e das estruturas curriculares.

Capítulo II

«A Gestão Intermédia no Agrupamento Flor de Cerejeira»

1.Caraterização do Agrupamento

1.1.Caraterização sócio-geográfica e sócio-escolar do concelho

O Concelho em estudo é predominantemente rural. A sua população dedica-se essencialmente à produção de: azeite, amêndoa, cereja, castanha (nas zonas altas e frias), sobreiro (nas zonas mais quentes), produtos hortícolas e criação de gado bovino e caprino. O Concelho partilha, com outros dois concelhos, o Vale da Vilariça, uma das hortas do norte do país.

A indústria tem pouca expressão, estando a construção civil em crise. A metalomecânica é também pouco expressiva. No entanto, existem empresas de transformação e comercialização do azeite, da cereja, da amêndoa, do queijo e do mel.

No setor dos serviços, o Estado Nacional detém os Serviços de Finanças, os CTT e o Agrupamento de Escolas (cuja sede é a EB2,3 e Secundário). O «Estado» local detém os jardins-de-infância e a EB1 e a Câmara Municipal. Existe ainda alguma iniciativa local no âmbito do turismo.

Em síntese, a população ativa distribui-se em 16,5% para o setor primário, 22,3% para o setor secundário e 61,2% para o setor terciário, segundo o Censo de 2011.

A formação da população do Concelho era, de acordo com o Censo de 2011, a seguinte:

- 24,63% de pessoas sem qualquer grau académico, de entre os quais 12% de analfabetos;
- 33,15% de pessoas habilitadas com o 1º CEB/Escola Primária;
- 11,64% de pessoas habilitadas com o 2º CEB
- 14,05% de pessoas habilitadas com o 3º CEB
- 10,07% de pessoas habilitadas com os ensinos secundário e médio; e
- 6,47% de pessoas habilitadas com o ensino superior.

1.2. Caraterização Institucional do Agrupamento

Iniciaremos este capítulo com uma breve análise sobre o enquadramento legal e a constituição do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira.

O Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira foi constituído por despacho do Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, Dr. Augusto Santos Silva,

proferido em 22 de maio de 2000, numa lógica racional-burocrática (Lima, 2004:21) e tem como suporte legal o Decreto-Lei nº 115-A/1998 ³³.

O Agrupamento tem como sede o edifício da ex-escola preparatória (1975-1986) e da ex-escola C+S (1986-2000, atualmente também sede da Escola Básica 2 e 3 e Secundária, a que chamaremos doravante Escola da Amendoeira e integra, ainda, todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e a única Escola EB1 do concelho ³⁴, criada ao abrigo do Despacho nº 121/2002 (2ª série) de 30 de setembro, e doravante chamada Escola da Figueira. Os estabelecimentos de educação pré-escolar, num total de quatro, encontram-se situados em três freguesias rurais e um, com duas salas, na sede do concelho.

O estabelecimento de educação pré-escolar da sede do concelho acolhe as crianças de 14 aldeias (já nem todas as aldeias têm crianças em idade pré-escolar) mais os da sede.

O estabelecimento de educação pré-escolar da aldeia mais a norte/montanha abrange sete aldeias.

O estabelecimento de educação pré-escolar do planalto abrange cinco aldeias.

O estabelecimento de educação pré-escolar do vale abrange quatro aldeias.

Encontra-se em funcionamento apenas uma escola EB1, situada na sede de concelho, frequentada por todos os alunos do primeiro ciclo. Funcionou durante seis anos na antiga casa Faria (atual sede da Câmara Municipal), que foi adaptada para o efeito. Saliente-se o facto de, nos três primeiros anos de funcionamento, esta escola ter albergado os alunos do concelho com exceção dos alunos de 10 freguesias nas quais continuaram em funcionamento as respetivas escolas EB1.

³³ Entretanto, a legislação sobre a constituição de agrupamentos foi evoluindo, por razões políticas, financeiras e técnico-educacionais. Apresentamos seguidamente alguns elementos legislativos dessa evolução: Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de agosto – Requisitos Necessários para a constituição de Agrupamentos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico. Procedimentos relativos à sua criação e funcionamento; Despacho nº 121/2002 (2ª série) de 30 de Setembro, reestruturação da rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e permitindo a criação de agrupamentos de escolas do 1º ciclo em agrupamentos de escolas de vários ciclos; Decreto-Lei nº 7/2003, de 15/1, alterado pelas Leis nº 41/2003, de 22/8, e nº 6/2012, de 10/2, estabelecendo não só os critérios de constituição de novos agrupamentos como também de ordenamento da rede escolar e da elaboração de cartas educativas; Despacho nº 13313/SEAE, de 8 de Julho de 2003, 155, II série (páginas 10186 a 10187), tornando compulsiva a organização das escolas básicas e de educação pré-escolar em agrupamentos de escolas; Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, – Regime de Autonomia Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário, repristinando todas as formas de agrupamentos de escolas, instituídas a partir de 1990, e tornando possíveis agrupamentos verticais desde o pré-escolar até ao 12º ano; e a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 (DR I Série, 14/6: 1997-1999), tornando compulsivos o encerramento de escolas básicas com menos de 21 alunos e a constituição de agrupamentos verticais, desde o nível pré-escolar até ao 12º ano.

³⁴ Realce-se que foi no município em estudo que foi iniciado o processo de concentração de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do referido Despacho.

No início do segundo período do ano letivo de 2007/2008, a EB1 mudou para o edifício atual, da Escola da Figueira, a qual foi inaugurada no dia 14 de setembro de 2008, com a presença de sua Excelência o Presidente da República ³⁵.

2. Metodologia

Metodologia ³⁶ deriva do grego «*metá+odós+logía*, tratado, s.f. subdivisão da lógica que estuda os métodos técnicos e científicos; arte de dirigir o espírito na investigação da verdade; conjunto de regras para o ensino de uma ciência ou arte; didáctica.» Neste sentido, metodologia pode ser definida como um conjunto de normas/regras, estratégias que orientam e apoiam a investigação.

A metodologia a utilizar na elaboração deste trabalho é de natureza qualitativa e insere-se num estudo de meso-caso institucional. Deriva da diversidade das fontes de informação. Neste sentido, e de acordo com Bogdan e Bilken, a utilização da expressão «*investigação qualitativa*» como conceito genérico destina-se a agrupar diversas estratégias de investigação que possuem características comuns. Assim, os «dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, (...). As questões a investigar (...) têm como objectivo (...) os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural» (Bogdan e Bilken, 1994: 16).

É realçado por Meirinhos & Osório que Yin (1993, 2005) e Flick (2004)

«salientam a relevância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos. A utilização de dados qualitativos e quantitativos, na mesma investigação, vai no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais» (Meirinhos & Osório, 2010: 51).

Nesta perspetiva, também Amado ³⁷ (2009) alerta «para o facto de a Investigação Qualitativa se caracterizar por estratégias e metodologias diversas (em grande parte devido à variedade de fundamentos)» (Amado, 2009: 121). Isto é, nem

³⁵ No ano letivo 2008/2009, a EB1 da Figueira funcionou com nove turmas: duas turmas no 1º, 3º e 4º anos e três no segundo. No ano letivo 2009/2010, funcionou com nove turmas duas turmas no 1º, 2º e 4º anos e três no terceiro. No ano letivo 2010/2011 funcionou com nove turmas duas turmas no 1º, 2º e 3º anos e três no quarto. No ano letivo 2011/2012 funcionou com oito turmas: duas turmas no 1º, 2º, 3º e 4º anos. O estabelecimento de educação pré-escolar da sede de concelho funcionou sempre com duas turmas.

³⁶ De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). Lisboa: Texto Editora. A título de curiosidade a grande Enciclopédia Portuguesa (*Tomo X*. Madrid: S.A.P.E.) menciona que Metodologia vem «de método ou do francês *métodologie*. Parte da lógica que estuda os métodos das diversas ciências, segundo as leis do raciocínio. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. Conjunto de regras empregadas no ensino de uma ciência ou arte.»

³⁷ Amado, J. d. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

todos os estudos de natureza qualitativa estão de acordo com as estratégias a desenvolver. Existem outras e, deste modo, podem ser combinadas.

Tendo em atenção a diversidade de estudos, Amado apresenta ainda as perspetivas de vários autores e começa por citar Denzim e Lincoln (2003) que afirmam que «a investigação qualitativa, como um conjunto de actividades interpretativas, não privilegia qualquer prática metodológica em relação a outra» (Denzim e Lincoln, 2003: 9, citados por Amado, 2009: 121). E ainda Nunes e Ribeiro (2008) que declaram que «o pesquisador, por meio de sua reflexão e das suas decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos seguidos no processo de construção do conhecimento» (Nunes e Ribeiro, 2008: 244; citados por Amado, 2009: 121). Não existe assim uma sequência rígida de procedimentos obrigatórios a serem seguidos. Amado apela ainda a Queiroz (2001: 15) que entende Metodologia como «a maneira de orientar a compreensão e a investigação num determinado campo científico, de modo que o conhecimento venha a partir de dados obtidos pela experiência» (Queiroz, 2001: 15, citado por Amado, 2009: 121) e, socorrendo-se de Esteves (1998), refere que podemos definir Metodologia como «um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis por ela, elementos teóricos e metodológicos subjacentes quer àquelas quer à prática no seu conjunto de investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade» (Esteves, 1998: 235; citado por Amado, 2009: 121).

Tendo em atenção as características do nosso estudo, a investigação metodológica a seguir é o Estudo de Caso, que, segundo Merriam (1988), «(...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (cit. In Bogdan e Biklen, 1994: 89). Isto é, e segundo Judith Bell (1993), o investigador concentra-se num caso em particular e tenta identificar «os diversos processos interactivos em curso» (Bell, 1993: 23), observando, questionando e estudando as características específicas do caso em estudo.

Neste sentido, e segundo Meirinhos & Osório, o estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al.* (1999), entre outros, em que «um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstracto como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais» (citados por Meirinhos & Osório, 2010: 52).

Também Amado (2009) cita Yin que considera que

«o “estudo de caso” permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real – tais como os ciclos de vida individuais, processos organizacionais administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns sectores» (Yin, 2001: 21, citado por Amado, 2009: 123).

No seguimento deste discurso de Yin, Amado alude a Hamel (1998) que afirma que

«o “estudo de caso” consiste, portanto, em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como ele se manifesta e se desenvolve. Por outras palavras, trata-se de, por seu intermédio, perceber como um contexto dá vida a um fenómeno que queremos explicar» (Hamel, 1998, citado por Amado, 2009: 123).

Perante as perspectivas dos vários autores, Amado (2009) refere que as possíveis combinações com outras estratégias de investigação e a utilização de diferentes técnicas de recolha e de análise de dados num estudo de caso, possuem características que «definem por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto» (Amado, 2009: 123), estudar o caso em contexto real, através de múltiplas fontes de informação (qualitativas e quantitativas) é fundamental na construção do conhecimento.

Uma das características do estudo de caso é conseguir informação através de diversas fontes, isto é, basearmo-nos em «várias fontes de evidências» (Yin, 2001:33, citado por Amado, 2009: 130), em que o investigador recorre e utiliza «um conjunto amplo e variado de métodos de recolha de dados» (Amado, 2009: 130). Neste sentido, Meirinhos & Osório referem Hamel (1997) para certificar que o «estudo de caso faz recurso a uma diversidade de formas de recolha de informação, dependente da natureza do caso e tendo por finalidade, possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise» (Meirinhos & Osório, 2010: 62).

De acordo com Amado (2009) e citando Ludke e André (1986) as características fundamentais dos «estudos de caso» qualitativos são as seguintes:

- a) visam a descoberta: o que se fundamenta no carácter aberto e revisível do conhecimento;
- b) enfatizam a interpretação em contexto: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa. Se o caso se centra numa escola, há que ter em conta a história dessa escola, a situação geral no momento da pesquisa, etc.;
- c) visam retratar a realidade de forma completa e profunda: tem-se em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as suas partes;
- d) usam uma variedade de fontes de informação;
- e) permitem generalizações naturalistas e ecológicas: isto é, um leitor do relatório final fica apto a estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes;
- f) procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação. «O pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão» (Ludke e André, 1986: 18, citado por Amado, 2009: 134).

Neste estudo de caso em concreto, vamos recorrer a vários instrumentos de recolha de informação: fontes documentais (PE, PCA, PAA, RI, Orçamento, PCT), legislação e regulamentos, questionários em escala de intensidade tipo Rensis Lickert, aplicados a todos os professores que integram os dois departamentos curriculares,

entrevistas individuais aos coordenadores de departamento curricular da educação pré escolar e do 1º ciclo, assim como ao diretor do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira. Convém salientar que as fontes documentais referidas só foram consideradas no que respeita às atribuições e competências dos coordenadores de departamento curricular, à constituição do agrupamento, à articulação com os dois níveis de ensino em estudo e à organização curricular. Por isso, só consideraremos as fontes documentais na perspectiva do seu conteúdo explícito.

Fazendo referência ao questionário, Meirinhos & Osório (2010) referem que, segundo Rodríguez *et al.* (1999),

«não se pode dizer que seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado» (Meirinhos & Osório, 2010: 62).

O recurso às fontes documentais (relatórios, planos, registos institucionais internos à instituição, dossiers, etc.) na opinião dos mesmos autores pode «servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes» (Meirinhos & Osório, 2010: 62).

Relativamente à entrevista, e fazendo referência a Yin (2005), ela «é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso.» (Meirinhos & Osório, 2010: 62). Também Fontana e Frey consideram que «a entrevista é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos» (Fontana e Frey, 1994: 361, citados por Meirinhos & Osório, 2010: 62). Nesta ótica, a entrevista consegue «captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade» (Meirinhos & Osório, 2010: 62), permitindo uma interação verbal entre o entrevistado e o entrevistador que, ao receber a informação, vai sistematizar e interpretar de forma adequada os dados para o estudo.

Segundo Guerra (1990), a entrevista é «uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque é que acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na actividade da mesma» (Santos Guerra, 1990: 89).

Bogdan e Biklen (1991) citam Morgan (1988) quando referem que «uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...) com o objectivo de obter informações» (Bogdan e Biklen, 1991: 134). Assim, através de uma conversa, podemos conhecer outras pessoas, as suas experiências, sentimentos, atitudes, comportamentos e aspirações.

Neste sentido, e de acordo com Bell (1993) «a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade» (Bell, 1993: 118). Isto é, o entrevistador pode indagar sobre determinadas ideias, respostas que podem ser desenvolvidas e clarificadas. A autora recorre a Moser e Kalton (1971) que descrevem a entrevista como «uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada

informação do entrevistado» (Moser e Kalton, 1971: 271; citados por Bell, 1993: 118) salientando ainda que esta questão é mais complexa do que se pensa.

Bell (1993) cita Wiesman e Aron (1972) que «comparam a condução de uma entrevista a uma expedição piscatória» (Bell, 1993: 119) e para explicar esta analogia, recorre a Cohen (1976) que afirma, «tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiencia considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa» (Cohen, 1976: 82; citado por Bell, 1993: 119). Isto é, podemos conseguir obter as informações que pretendemos quando esta é orientada para um determinado objetivo.

A entrevista, de acordo com Amado (2009: 181) é o método adequado e cita Quivy e Campenhoudt que referem que:

«a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 193).

Os autores Bogdan e Biklen mencionam que:

«Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. (...) estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (Bogdan e Biklen 1991: 134).

Segundo Bell (1993) «a preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano» (Bell, 1993: 119).

Neste sentido, na entrevista semiestruturada e de acordo com Bogdan e Biklen (1991) «fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos...». Bogdan e Biklen (1991: 135) e Amado (2009: 182) referem que:

«As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, (...) na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado» (Amado 2009: 182).

A entrevista permite uma maior liberdade de ação quer do entrevistado quer do entrevistador, pelo facto de não existir uma obrigação rígida das questões.

Após realizar uma consulta de alguns dos documentos pertinentes para a investigação e analisados os dados das entrevistas e dos questionários, elaborar-se-á uma reflexão sobre os resultados obtidos.

2.1. A participação dos Coordenadores de Departamento na Gestão do Agrupamento: Apresentação dos dados

Nesta secção, vamos apresentar os resultados obtidos após a recolha dos dados qualitativos e quantitativos através dos questionários a todos os Educadores/Professores que integram os Departamentos Curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Os dados foram processados em Excel. Apresentaremos também a análise de conteúdo relativa às entrevistas efetuadas aos Coordenadores de Departamento Curricular de cada um dos níveis de ensino e, por último, a entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira.

Apresentamos os dados, tendo em conta a caracterização dos inquiridos e uma descrição com base nos eixos de análise previamente definidos.

É de realçar que as percentagens de alguns itens dos questionários em análise são diferentes porque dos vinte e um inquiridos, alguns não responderam (NS/NR), sendo o cálculo efetuado com as respostas efetivamente recolhidas.

2.1.2. Caracterização dos inquiridos

Os questionários foram entregues aos coordenadores de departamento curricular de cada um dos níveis de ensino e posteriormente distribuídos nas reuniões de departamento, após a autorização do diretor do agrupamento de escolas.

No departamento da educação pré escolar foram entregues nove questionários e todos foram respondidos. No departamento do 1º ciclo foram entregues quinze questionários e foram respondidos apenas doze.

O tempo de serviço total de todos os docentes que responderam ao questionário varia entre os quinze e os trinta e um anos de serviço (ver Quadro nº 1).

Nove docentes estão no agrupamento desde antes da constituição deste e quatro desde o início da constituição do mesmo, há treze anos. Para os restantes, o tempo de serviço varia entre um e doze anos de serviço, neste agrupamento. Dois docentes não responderam.

Quanto ao género, a quase totalidade dos 21 professores/educadores que constituem os departamentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo é do género feminino (20) e apenas um é do género masculino, e do 1º ciclo.

Quadro nº 2 - Tempo de Serviço Total dos docentes até 31 de agosto de 2012

	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	Mais de 30	NS/ NR	Total
Educadoras de Infância					6	3			9
Professores do 1º ciclo				3	1	3	3	2	12
Total								2	21

Quadro nº 3 - Tempo de serviço dos docentes após a constituição do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira

Desde a constituição do Agrupamento				NS/NR	Total
	Menos de 5	5 a 10	11 a 15		
Educadoras de Infância	2	1	6		9
Professores do 1º ciclo	3	4	3	2	12

Relativamente às habilitações académicas, no total dos vinte e um professores inquiridos, dois são habilitados com o bacharelato, dezasseis com a licenciatura e três com o mestrado. (cf. Quadro nº 3).

Quadro nº 4 - Habilitações académicas

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Total
Educadoras de Infância	1	7	1	9
Professores do 1º ciclo	1	9	2	12
Total	2	16	3	21

Relativamente à experiência dos professores no exercício de cargos escolares, das nove educadoras de infância que exercem funções docentes, apenas quatro exercem ou exerceram outros cargos escolares ao longo da vida ativa ³⁸:

Dos doze professores do 1º ciclo que exercem funções docentes, apenas cinco exercem ou exerceram cargos escolares ao longo da vida ativa ³⁹ (cf. Quadro nº 4).

Quadro nº 5 - Experiência dos professores no exercício de cargos

Âmbito		Ed. de Infância	Prof. do 1º ciclo
Gestão institucional	Presidente Assembleia Escola	1	
	Pres. Conselho Escola/Docentes e Núcleo da Educação Pré escolar	3	
	Vice Presidente do Conselho Executivo/Subdiretora	2	
Gestão Intermédia	Coordenador de Departamento Curricular	2	1
	Coordenador da Biblioteca Escolar		1
	Coordenador do Ensino Especial		1

³⁸ Apresentamos a distribuição dos cargos acima referidos:

1- Presidente do Núcleo da Educação Pré escolar, de Coordenadora de departamento Curricular da Educação Pré Escolar e Subdiretora do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira; 1- Presidente do Conselho de Docentes; 1-Presidente do Núcleo da Educação Pré escolar e Vice Presidente do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira; 1-Presidente da Assembleia de Escola e Coordenadora de Estabelecimento.

³⁹ Apresentamos a distribuição dos cargos supra mencionados:

1-Coordenador do PIPSE e Coordenador de Estabelecimento; 1-Coodenadora da Educação Especial; 1-Coordenadora da Biblioteca Escolar; 1-Presidente do Conselho de Docentes; 1-Delegação Escolar; Coordenadora de Ano e Coordenadora de Curso no Recorrente.

	Coordenador de Estabelecimento		1
Gestão técnica	Funções Docentes	9	12
	Diretores de Turma	8	8
	Educação de Adultos/Ensino Recorrente		2
	Projetos: MINERVA, PIPSE		1

3. Descrição em função dos Eixos de Análise

Após o levantamento dos dados, organizámos os elementos em estudo segundo os eixos de análise definidos *a priori*.

Na interpretação dos resultados utilizámos os dados recolhidos através dos questionários e da realização das entrevistas. Para apresentar os dados relativos aos questionários, recorremos a quadros com frequências absolutas e relativas. Em seguida, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos Coordenadores de Departamento Curricular de cada um dos níveis de ensino, ao Diretor do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira e organizámos os elementos de acordo com os eixos de análise já definidos. A partir deste momento, designaremos como entrevistado 1 (E1) o Diretor do Agrupamento; como entrevistado 2 (E2) o Coordenador de Departamento Curricular da Educação Pré Escolar; e como entrevistado 3 (E3) o Coordenador de Departamento Curricular do 1ºCEB. Nas entrevistas, as perguntas foram elaboradas com base nas categorias e nos itens do questionário e, consequentemente, nos eixos de análise definidos para este estudo.

De modo a orientar a interpretação dos eixos de análise, começámos por identificar questões para as quais procuraremos encontrar resposta, com base nos dados recolhidos nos questionários e nas entrevistas.

As questões assim formuladas fundamentam-se nas categorias que passamos a elencar, de acordo com o nosso questionário elaborado segundo a escala de Lickert, e no qual solicitámos o grau de concordância com cada um dos itens abaixo apresentados, colocando X na quadrícula com que esteja mais de acordo, recorrendo ao *continuum* de cinco pontos:

- 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo Pouco; 3-Concordo; 4- Concordo Bastante; 5-Concordo Totalmente.

3.1. Identidade do Agrupamento (Eixo 1)

3.1.1. Identidade Organizacional

As questões que enunciámos referem-se, sobretudo, à influência da legislação na vida organizacional (clima de escola) do agrupamento. Concretizando,

1. de que forma a legislação, nomeadamente o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, e o DL 137/2012 de 2 de Julho, afetou o clima de escola, relativamente à insegurança e instabilidade do corpo docente, ao individualismo e às emergências organizacionais constantes impostas pela administração educativa?
2. o clima de escola favorece a participação da comunidade educativa?
3. a gestão e a coordenação dos coordenadores de departamento favorece a superação de eventuais conflitos funcionais e fomenta um clima de colaboração e de entreajuda?
4. o coordenador de departamento colabora na realização de atividades com os restantes níveis de ensino, promovendo um bom clima de escola?

Os dados referentes a estas questões apresentamo-los no Quadro nº 6.

Da análise dos dados relevamos os aspectos que passamos a enunciar.

Quanto à *primeira e segunda questões* enunciadas acima, e mobilizando as respostas aos itens 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5 e 1.6. podemos concluir o seguinte:

- os professores consideram que o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio e o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alteraram o conceito de escola tal como era concebida pois, relativamente ao item 1.1, as respostas concentram-se nos níveis de concordância 3, 4 e 5, desagregando-se em 28,57% em concordância simples e 71,41% em concordância elevada (47,61% e 23,80%).
- da análise do item 1.2 resulta que os professores consideram que o clima da escola sofreu grandes alterações pois 9,52% dos docentes manifestam concordância simples com a afirmação e 90,46% situam a sua resposta numa concordância elevada (somando as alternativas «concordo bastante» (66,66%) e «concordo totalmente» (23,80%);
- também na resposta ao item 1.3, os docentes consideram que as alterações legislativas em referência contribuíram para a insegurança e instabilidade do corpo docente, uma vez que 57,13% concordam ou discordam pouco da afirmação (38,09% e 19,04%) e 42,85% manifestam concordância elevada (33,33% e 9,52%);
- tal como se pode verificar pela análise das respostas ao item 1.4, 42,84% dos docentes concordam ou discordam pouco da afirmação (19,04% e 23,80%), 52,02% manifestam concordância elevada (42,85% e 9,52%) e apenas 4,76%

- dos docentes discordam totalmente que a entrada em vigor dos DL nº 115ª/98 e nº 75/2008, tenham contribuído para o individualismo dos professores;
- na análise das respostas ao item 1.5, verifica-se que 23,80% dos docentes manifestam concordância simples e 76,18% concordância elevada (52,38% e 23,80%) em relação a que com a entrada em vigor dos DL nº 115ª/98 e nº 75/2008, os professores e as escolas são confrontados diariamente com novos desafios organizacionais;
 - na análise do item 1.6, sobre a produção contínua de legislação que chega às escolas converter-se em fator de «stress» e de angústia, dos 19 respondentes, 15,78% concordam com a afirmação e 84,7% manifestam concordância elevada (26,31% e 57,39%).

É de destacar que a maioria dos inquiridos manifestou que houve grandes mudanças a nível da organização escolar, sobretudo nos últimos anos. Os inquiridos reforçam ainda que a autonomia se encontra mais centralizada no poder central e nas atribuições do Diretor de Agrupamento, favorecendo a burocracia.

Quanto à *terceira e quarta questões* enunciadas acima, e analisando as respostas aos itens 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11 e 1.12., podemos concluir o seguinte:

- relativamente ao item 1.7, sobre se uma gestão eficaz se mede por uma forma de gerir, prever e controlar os conflitos, 14,28% dos docentes manifesta concordância simples com a afirmação e 85,7% manifestam concordância elevada;
- relativamente ao item 1.8, manifestam concordância simples 9,52% dos docentes e 90,47% dos mesmos manifestam concordância elevada (33,33% e 57,14%) em que uma gestão eficaz fomenta um clima de colaboração e de entreajuda;
- relativamente ao item 1.9, 61,9% dos docentes concordam ou discordam pouco (57,14% e 4,76%) com a afirmação de que o coordenador de departamento colabora na realização de atividades com os restantes níveis de ensino, promovendo um bom clima de escola concordando de uma forma elevada com a mesma 38,09% dos docentes (33,33% e 4,76%);
- no item 1.10, dos 20 respondentes, 30% dos docentes concordam ou discordam pouco (25% e 5%) com a afirmação; 70% manifestam concordância elevada (45% e 25%) em que o clima de escola favorece a participação da comunidade educativa;
- no item 1.11, há 42,86% dos docentes em concordância simples e 57,14% em concordância elevada (28,57% e 28,57%) relativamente a que o clima de escola seja afetado pelas consequências das alterações legislativas;
- Quanto ao item 1.12 (relativo ao DL 137/2012 de 2 de julho) dos 20 respondentes, 30% dos docentes manifestam concordância simples e 60% dos docentes concordância elevada (25% e 35%) que este decreto implica alterações

significativas no clima de escola, 5% discorda totalmente e 5% não sabe ou não responde.

Quadro nº 6: Categoria 1- Identidade Organizacional

- Indicadores da Subcategoria – Clima de agrupamento	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	n	NS/ NR	1	2	3	4	5
1.1- A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, alteraram o conceito de escola como era concebida anteriormente.	21				6 (28,57)	10 (47,61)	5 (23,80)
1.2-Com a entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, o clima da escola sofreu grandes alterações.	21				2 (9,52)	14 (66,66)	5 (23,80)
1.3- A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, contribuíram para a insegurança e instabilidade do corpo docente.	21			4 (19,04)	8 (38,09)	7 (33,33)	2 (9,52)
1.4-A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008 promoveram o individualismo dos professores.	21		1 (4,76)	5 (23,80)	4 (19,04)	9 (42,85)	2 (9,52)
1.5- Com a entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, os professores e as escolas são confrontados diariamente com novos desafios.	21				5 (23,80)	11 (52,38)	5 (23,80)
1.6- A produção contínua de legislação que chega às escolas são fator de stress e de angústia.	19	2 (10,52)			3 (15,78)	5 (26,31)	11 (57,89)
1.7-Uma gestão eficaz mede-se pela forma de gerir, prever e controlar os conflitos.	21				3 (14,28)	9 (42,85)	9 (42,85)
1.8-Uma gestão eficaz fomenta um clima de colaboração e de entreajuda.	21				2 (9,52)	7 (33,33)	12 (57,14)
1.9-A participação/colaboração do Coordenador de Departamento na realização das atividades do Agrupamento é bem aceite pelos restantes níveis de ensino.	21			1 (4,76)	12 (57,14)	7 (33,33)	1 (4,76)
1.10-Os professores relacionam-se bem com a comunidade educativa.	20	1 (5)		1 (5)	5 (25)	9 (45)	5 (25)
1.11.- O clima da escola é afetado	21				9	6	6

pelas consequências das alterações legislativas.					(42,85)	(28,57)	(28,57)
1.12. O DL 137/2012, de 2 de julho altera o DL 75/2008 de 22 de abril e implica alterações significativas no clima da escola.	20	1 (5)	1 (5)		6 (30)	5 (25)	7 (35)
Total -12	248	4	2	11	65	99	70
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	248	1,61%	0,80%	4,43%	26,20%	39,91%	28,22%

3.2. Autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB? (Eixo 2)

Quanto à autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB, iremos realizar uma análise geral com base nos dados recolhidos nos questionários e nas entrevistas e procederemos, posteriormente, a um estudo mais detalhado sobre as diversas sub-categorias consideradas nesta investigação (gestão financeira, gestão dos tempos livres, gestão do pessoal não docente, gestão de apoios, gestão curricular, gestão de professores, modelo funcional adotado, de entre profissional versus burocrático).

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, importa equacionar cinco questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, do DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro e do DL n.º 172/91, de 10 de maio, introduziu-se um novo conceito de escola, o reconhecimento da especificidade da educação pré-escolar e do 1.º ciclo e lançaram-se as bases para o discurso da autonomia?
- 2- o DL n.º 172/91, de 10 de maio implementou mudanças na gestão organizacional, ao introduzir a figura do director, o conceito de participação da comunidade na direção e, pela primeira vez, o projecto educativo como instrumento de autonomia?
- 3- o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos escolares é introduzido pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, e os projetos são, pela primeira vez, explicitamente identificados enquanto instrumentos de autonomia?
- 4- o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, provoca alterações na gestão organizacional da educação pré-escolar e do 1.º CEB?
- 5- o DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio, corroborado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece responsabilidades e competências do Coordenador de Departamento no âmbito da autonomia, bem como reforça a participação da família e da comunidade?

Passamos a responder a cada uma das questões anteriores com a descrição das respostas dos professores que apresentamos no Quadro nº 7.

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- os professores consideram que a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, do DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro e do DL nº172/91, de 10 de maio, introduziu um novo conceito de escola e as bases para o discurso da autonomia, como se pode verificar pela análise dos itens 2.1 e 2.2, nos quais as respostas constituem 61,90% e 57,14%, respetivamente, de concordância simples, e 38,09% (28,57% e 9,52%) e 42,85% (28,57% e 14,28%) respetivamente, dos docentes manifestam concordância elevada;
- no item 2.3, há 38,09% dos docentes em concordância simples e 61,89% (47,61% e 14,28%) dos docentes a manifestar concordância elevada no que diz respeito ao reconhecimento da especificidade organizacional da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

Em relação à *segunda questão*, temos os seguintes os dados:

- os docentes concordam que a publicação do DL nº172/91, de 10 de Maio, implementou mudanças na gestão organizacional, ao introduzir a figura do diretor, o conceito de participação da comunidade e o projeto educativo como instrumento de autonomia, como se pode verificar pela análise dos itens 2.4, 2.5 e 2.6, em que os professores concordam ou discordam pouco com a afirmação na percentagem de, respetivamente, 52,37% (4,76% e 47,61%), 57,13% (9,52% e 47,61%) e 57,13% (9,52% e 47,61%). Os restantes docentes manifestam concordância elevada distribuindo-se em 43,85% (14,28% e 28,57%) para o item 2.4, e 42,85% para os itens 2.5 e 2.6 (33,33% e 9,52%).

Na *terceira questão*, apurámos os seguintes dados:

- o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos escolares é introduzido pelo DL nº 115-A/98, de 4 de maio, questão objeto do item 2.7, relativamente ao qual 42,85% dos docentes manifestaram concordância simples e 57,13% manifestaram concordância elevada (42,85% e 14,28%);
- também relativamente ao item 2.8, dos 20 respondentes, 50% dos docentes manifestaram concordância simples e 50% manifestaram concordância elevada (40% e 10%) em que o DL nº115-A/98 define claramente os instrumentos de autonomia;
- relativamente ao item 2.9, 42,85% dos docentes concordam ou discordam pouco (38,09% e 4,76%) com a afirmação e 57,13% manifestaram concordância elevada (42,85% e 14,28%) em que com os documentos

estratégicos previstos no DL 115-A/98 são instrumentos de autonomia e 5% dos docentes não sabem ou não responderam.

No que respeita à *quarta questão*, verificámos o seguinte:

- o DL nº 115-A/98, de 4 de Maio, provoca alterações na gestão organizacional da educação pré-escolar e do 1º CEB, como se pode verificar pela análise do item 2.10, 38,09% dos docentes estão em concordância simples e 61,9% em concordância elevada (33,33% e 28,57%) com as alterações introduzidas na gestão da educação pré escolar e do 1º ciclo.
- no item 2.11., 33,33% dos docentes estão em concordância ou discordam pouco (respectivamente 4,76% e 28,58%) e 66,66% manifestam concordância elevada, resultante de 52,38% em concordam bastante e 14,28% em concorda totalmente; e, no ítem 2.12., 28,58% dos docentes estão em concordância simples com a integração dos coordenadores de departamento nos órgãos de gestão do agrupamento mas 71,42% dos docentes concordam de forma elevada (33,33% em concordam bastante e 38,09% em concordam totalmente).

Por último, na quinta *questão*, os dados recolhidos são os seguintes:

- o DL nº 115-A/98, de 4 de maio, corroborado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece responsabilidades do Coordenador de Departamento no âmbito da autonomia, tal como se pode verificar pela análise do seguinte item: 2.13, 52,37% dos docentes estão em concordância ou discordam pouco (14,28% e 38,09%) de que os coordenadores têm mais responsabilidade, 38,09% em concordância elevada (28,57% e 9,52%) e 9,52% dos docentes discordam totalmente da afirmação.
- na análise do item 2.14, 76,19% dos docentes concordam ou discordam pouco (28,58% e 47,61%) que os coordenadores de departamento tem mais autonomia, 9,52% concorda bastante e 14,28% dos docentes discordam totalmente;
- no item 2.15, 95,23% dos docentes concordam ou discordam pouco (33,33% e 61,90%) de que os coordenadores têm as competências reconhecidas para lidar com as dificuldades sentidas no exercício das suas atribuições, confirmado por 4,76% dos docentes que concordam bastante;
- no que concerne ao item 2.16, 80,95% dos docentes concorda ou discorda pouco (4,76% e 76,19%) de que a publicação do DL nº 75/2008, reforça a participação da família e da comunidade sendo confirmado que 19,04% dos docentes concorda bastante.

Quadro nº 7: Categoria 2- Expetativas versus realização da autonomia através da concretização do agrupamento de escolas e seus modelos de gestão
(conjunto dos professores e dos educadores) – frequências absolutas

- Indicadores da Categoria – Autonomia	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.1-A entrada em vigor do DL nº172/91, de 10 de maio, contribuiu para a rotura do modelo de “gestão democrática” que vinha de 1976.	21				13 (61,90)	6 (28,57)	2 (9,52)
2.2- O DL nº172/91, de 10 de maio, é o primeiro decreto a regulamentar a autonomia da escola de acordo com o Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro (reorganização da administração educacional).	21				12 (57,14)	6 (28,57)	3 (14,28)
2.3- O DL nº172/91, de 10 de maio, “modelo experimental” passou a considerar pela primeira vez o pré escolar e o 1º ciclo do ensino básico de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46 / 86 de 14 de Outubro).	21				8 (38,09)	10 (47,61)	3 (14,28)
2.4- O DL nº172/91, de 10 de maio, implementa um órgão de gestão unipessoal centrado na figura do Diretor.	21		1 (4,76)	1 (4,76)	10 (47,61)	3 (14,28)	6 (28,57)
2.5- O DL nº172/91, de 10 de maio, introduz o conceito de participação direta da comunidade educativa.	21			2 (9,52)	10 (47,61)	7 (33,33)	2 (9,52)
2.6- A entrada em vigor do DL nº172/91, de 10 de maio, identifica pela primeira vez o Projeto Educativo como instrumento de autonomia da escola.	21			2 (9,52)	10 (47,61)	7 (33,33)	2 (9,52)
2.7- Este DL nº 172/91, de 10 de maio, deu origem ao modelo instituído pelo DL nº115-A/98, de 4 de maio que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos Escolares.	21				9 (42,85)	9 (42,85)	3 (14,28)
2.8-O DL nº115-A/98, de 4 de maio, define de forma clara, quais são os instrumentos de autonomia da escola.	20	1 (5)			10 (50)	8 (40)	2 (10)
2.9- Os instrumentos de autonomia da escola com o DL 115-A/98 são: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.	21			1 (4,76)	8 (38,09)	9 (42,85)	3 (14,28)
2.10-Com a entrada em vigor do DL nº115-A/98, de 4 de maio, a educação pré escolar e o 1º ciclo foram o setor de educação que mais alterações sofreram.	21				8 (38,09)	7 (33,33)	6 (28,57)
2.11-Com a entrada em vigor do DL nº115-A/98, de 4 de maio, a educação pré escolar e o 1º ciclo integraram os órgãos dos agrupamentos através dos seus Coordenadores de Departamento.	21			1 (4,76)	6 (28,57)	11 (52,38)	3 (14,28)
2.12-Considero fundamental a presença dos Coordenadores de Departamento nos órgãos de gestão intermédia do agrupamento.	21				6 (28,58)	7 (33,33)	8 (38,09)

2.13-No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm mais responsabilidades.	21		2 (9,52)	3 (14,28)	8 (38,09)	6 (28,57)	2 (9,52)
2.14- No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm mais autonomia.	21		3 (14,28)	6 (28,58)	10 (47,61)	2 (9,52)	
2.15-No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm as competências reconhecidas para lidar com as dificuldades que enfrentam no exercício das suas atribuições.	21			7 (33,33)	13 (61,90)	1 (4,76)	
2.16-A publicação do DL nº75/2008, de 22 de abril, vem reforçar a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento.	21			1 (4,76)	16 (76,19)	4 (19,04)	
Total - 16	335	1	6	24	157	101	48
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	335	0,29%	1,79%	7,16%	46,86%	30,14%	14,32%

3.2.1. Gestão Financeira

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que concerne à subcategoria gestão financeira, importa equacionar duas questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- qual a importância de o agrupamento de escolas ter um orçamento e o MEC atribuir uma verba para os gastos de material na educação pré escolar e 1º CEB, a nível da gestão financeira?
- 2- o desenvolvimento da atividade profissional dos docentes da educação pré escolar e do 1º CEB está dependente da autarquia?

Assim sendo, passamos a responder a cada uma das questões anteriores que apresentamos no Quadro nº 8.

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- no item 2.1.2, 57,13% dos docentes concordam ou discordam pouco (14,28% e 42,85%) que o agrupamento de escolas tem um orçamento, 38,08% em concordância elevada (23,80% e 14,28%);
- no item 2.1.3, 57,13% dos docentes concordam ou discordam pouco (23,80% e 33,33%) de que o MEC atribua uma verba para os gastos de material na educação pré escolar, corroborado por 23,8% dos docentes em concordância elevada (4,76% concordam bastante e 19,04% concordam totalmente) mas 9,5% dos docentes que discordam totalmente;
- no que concerne ao item 2.1.4, 47,6% dos docentes concordam ou discordam pouco (23,80% e 23,80%) confirmado por 4,7% que concordam bastante com a atribuição de uma verba para os gastos de material para o 1º CEB, contudo, 42,85% dos docentes discordam totalmente. Podemos tentar justificar esta

discordância, uma vez que não existe uma verba atribuída pelo MEC para o 1.º CEB, embora tenha um apoio da autarquia (a nível de transporte, da alimentação e no material escolar - SASE).

Relativamente à *segunda questão*, os dados são os seguintes:

- no item 2.1.1, 42,85% dos docentes concordam ou discordam pouco (28,57% e 14,28%) de se sentirem dependentes da autarquia a nível da gestão financeira, corroborado por 38,08% em concordância elevada (19,04% bastante e 19,04% totalmente) mas 19,04% dos docentes discordam totalmente;
- na análise dos itens 2.1.5, com 66,6% (33,33% e 33,33%) e 2.1.6, com 38,08% (14,28% e 23,80%) dos docentes concordam ou discordam pouco que se sentem dependentes da autarquia. Estes dados são corroborados no item 2.1.5, 33,32% dos docentes em concordância elevada (14,28% e 19,04%). A mesma tendência verifica-se no item 2.1.6, uma vez que 52,37% dos docentes em concordância elevada (19,04% e 33,33%) afirmam que se sentem dependentes no desenvolvimento da atividade profissional da educação pré-escolar e do 1º CEB.

Quadro nº 8 - Subcategoria 2.1- Gestão Financeira

- Indicadores da Subcategoria – Gestão Financeira	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.1.1-Enquanto professor sinto-me dependente da autarquia ao nível da gestão financeira.	21		4 (19,04)	6 (28,57)	3 (14,28)	4 (19,04)	4 (19,04)
2.1.2-O agrupamento de escolas tem um orçamento para o ano letivo.	21	1 (4,76)		3 (14,28)	9 (42,85)	5 (23,80)	3 (14,28)
2.1.3 –A educação pré escolar tem uma verba do Ministério da Educação para fazer face às despesas de material que cada sala necessita ao longo do ano letivo.	21	2 (9,52)	2 (9,52)	5 (23,80)	7 (33,33)	1 (4,76)	4 (19,04)
2.1.4-O 1º ciclo tem uma verba do Ministério da Educação para os gastos de material necessários ao longo do ano letivo.	21	1 (4,76)	9 (42,85)	5 (23,80)	5 (23,80)		1 (4,76)
2.1.5- O pré escolar e o 1º ciclo são dependentes da autarquia sempre que é necessário material para a realização de algumas atividades.	21			7 (33,33)	7 (33,33)	3 (14,28)	4 (19,04)
2.1.6- O pré escolar e o 1º	21	2		3	5	4	7

ciclo são dependentes da autarquia sempre que são necessárias fotocópias.		(9,52)		(14,28)	(23,80)	(19,04)	(33,33)
Total – 6	126	6	15	29	36	17	23
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	126	4,76%	11,90%	23,01%	28,57%	13,49%	18,25%

3.2.2. Gestão dos Tempos Livres

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que concerne à subcategoria gestão dos tempos livres, importa equacionar uma questão prévia, que passamos a enunciar:

- 1- os docentes da educação pré escolar e do 1º CEB apresentam propostas para uma gestão equilibrada e eficiente dos tempos livres?

Passamos a responder à questão anterior que apresentamos no Quadro nº 9 e os dados são os seguintes:

- na análise do item 2.2.1, 80,94% dos docentes concordam ou discordam pouco (23,80% e 57,14%) de que existe uma gestão equilibrada e eficiente dos tempos livres, confirmado por 19,04% dos docentes da educação pré escolar e do 1º CEB que concordam bastante com a afirmação;
- no item 2.2.2, 76,18% dos docentes concordam ou discordam pouco (9,52% e 66,66%) que os professores da educação pré escolar e do 1º CEB apresentam propostas para uma gestão equilibrada e eficiente dos tempos livres, corroborado por 23,8% dos docentes em concordância elevada (14,28% e 9,52%).

Quadro nº 9 - Subcategoria 2.2- Gestão dos Tempos Livres

- Subcategoria - Gestão dos Tempos Livres:	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.2.1- Os tempos livres são geridos de forma equilibrada e eficiente.	21			5 (23,80)	12 (57,14)	4 (19,04)	
2.2.2- Como professor/educador contribuo com sugestões para a gestão dos tempos livres.	21			2 (9,52)	14 (66,66)	3 (14,28)	2 (9,52)
Total – 2	42			7	26	7	2
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	42			16,66%	61,90%	16,66%	4,76%

3.2.3. Gestão do Pessoal não Docente

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que concerne à subcategoria, gestão do pessoal não docente, importa equacionar duas questões preliminares, que passamos a enunciar:

- 1- os educadores/professores favorecem o bom relacionamento com o pessoal não docente?
- 2- o pessoal não docente é gerido de forma eficiente, podendo os docentes apresentar sugestões para uma boa gestão?

Passamos a responder a estas questões que apresentamos no Quadro nº 10 e os dados são os seguintes:

Em resposta à *primeira questão*, verificamos que:

- na análise do item 2.3.1, 9,52% dos docentes em concordância simples, corroborado por 90,47% em concordância elevada (33,33% e 57,14%), de que os docentes estabelecem um bom relacionamento com o pessoal não docente.

Relativamente à *segunda questão*, verificamos o seguinte:

- em relação ao item 2.3.2, 42,85% dos docentes concordam ou discordam pouco (9,52% e 33,33%) de que o pessoal não docente é gerido de forma eficiente, sendo validado por 57,13% em concordância elevada (47,61% e 9,52%);
- no item 2.3.3, 42,85% dos docentes em concordância simples referem que apresentam sugestões para uma boa gestão do pessoal não docente e no mesmo sentido 52,37% em concordância elevada (33,33% e 19,04%). É de salientar que 4,76% dos docentes discordam totalmente da afirmação.

Quadro nº 10 - Subcategoria 2.3- Gestão do Pessoal não Docente

- Subcategoria – Gestão do Pessoal não Docente:	-Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.3.1-Enquanto professor / educador mantenho uma boa relação com o pessoal não docente.	21				2 (9,52)	7 (33,33)	12 (57,14)
2.3.2- O pessoal não docente é gerido de forma eficiente e eficaz.	21			2 (9,52)	7 (33,33)	10 (47,61)	2 (9,52)
2.3.3-Como professor/educador contribuo com sugestões para uma boa gestão do pessoal não docente.	21		1 (4,76)		9 (42,85)	7 (33,33)	4 (19,04)
Total – 3	63		1	2	18	24	18
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	63		1,58%	3,17%	28,57%	38,09%	28,57%

3.2.4. Gestão de Apoios Pedagógicos

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que concerne à subcategoria gestão de apoios, importa equacionar uma questão prévia, que passamos a enunciar:

- 1- será que os apoios pedagógicos atendem às necessidades existentes no agrupamento, podendo os docentes apresentar sugestões para uma gestão eficiente?

No que respeita à questão anterior apresentamos o Quadro nº 10 com os seguintes dados:

- no item 2.4.1, 70,61% dos docentes concordam ou discordam pouco (9,52% e 61,09%), de que os apoios pedagógicos atendem às necessidades existentes no agrupamento, sendo confirmado por 28,56% em concordância elevada (19,04% e 9,52%);
- na análise do item 2.4.2, 71,42% dos docentes em concordância simples, como apresentam sugestões para uma gestão eficiente dos apoios pedagógicos, confirmado por 28,56% concordância elevada (14,28% e 14,28%).

Quadro nº 11 - Subcategoria 2.4 – Gestão dos Apoios Pedagógicos

- Subcategoria – Gestão de Apoios Pedagógicos:	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.4.1- A gestão dos apoios pedagógicos é gerida de forma ponderada e eficiente para colmatar as necessidades sentidas.	21			2 (9,52)	13 (61,09)	4 (19,04)	2 (9,52)
2.4.2-Como professor/educador contribuo com sugestões para uma gestão eficiente dos apoios pedagógicos.	21				15 (71,42)	3 (14,28)	3 (14,28)
Total - 2	42			2	28	7	5
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	42			4,76%	66,66%	16,66%	11,90%

3.2.5. Gestão Curricular

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que se refere à subcategoria, gestão curricular, importa equacionar três questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- será que a nível da gestão curricular os docentes têm autonomia ou cumprem apenas o programa?

- 2- os docentes participam ativamente na elaboração dos instrumentos de autonomia da escola (PE, PCA e PCT/PTT)?
- 3- como gestores do currículo, os docentes organizam os objetivos, os conteúdos e as actividades, de forma a melhorar as aprendizagens, atendendo à diversidade e às dificuldades sentidas pelos alunos?

Passamos a responder a cada uma das questões anteriores cujos dados apresentamos no Quadro nº 12.

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- a nível da gestão curricular e pela análise do item 2.5.1, 47,61% dos docentes concordam ou discordam pouco (19,04% e 28,57%) que possuem autonomia curricular, corroborado por 52,37% em concordância elevada (38,09% e 14,28%);
- na análise do item 2.5.2, 66,66% dos docentes concordam ou discordam pouco (38,09% e 28,57%) de que a autonomia do professor/educador se limita ao cumprimento do programa, seguido de 4,76% concordam bastante; contudo, 28,57% dos docentes discordam totalmente da afirmação;

Relativamente à *segunda questão*, os dados são os seguintes:

- na análise do item 2.5.3, dos 20 respondentes, 70% dos docentes em concordância simples sobre a participação ativa na elaboração dos instrumentos de autonomia (PE) e no mesmo sentido 35% em concordância elevada (30% e 5%);
- no item 2.5.4, 76,19% dos docentes em concordância simples, participam ativamente na construção do PCA, confirmado por 23,8% em concordância elevada (19,04% e 4,76%);
- em relação ao item 2.5.5, dos 20 docentes, 55% concordam ou discordam pouco, que gozam de autonomia curricular quando elaboram o PCT, e no mesmo sentido, 45% em concordância elevada (35% e 10%);

No que concerne à *terceira questão*, os dados são os seguintes:

- como se pode verificar pela análise do item 2.5.6, 19,04% dos docentes em concordância simples, corroborado por 80,94% em concordância elevada (42,85% e 38,09%), organizam os objetivos, os conteúdos e as atividades para melhorar as aprendizagens dos alunos;
- na análise dos itens 2.5.7, 4,76% dos docentes em concordância simples, validado por 95,23% em concordância elevada, de que o currículo é gerido tendo em atenção a diversidade de alunos, é confirmado pela análise do item 2.5.8, dos 19 respondentes, 10,52% dos docentes em concordância simples e em contínuo

por 89,47% em concordância elevada, que atendem à diversidade de alunos e às dificuldades sentidas pelos mesmos.

Quadro nº 12 - Subcategoria 2.5 – Gestão Curricular

- Subcategoria – Gestão Curricular:	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.5.1-Enquanto professor / educador sinto que tenho autonomia na gestão curricular.	21			4 (19,04)	6 (28,57)	8 (38,09)	3 (14,28)
2.5.2-A autonomia do professor/ educador limita-se ao cumprimento do programa.	21		6 (28,57)	8 (38,09)	6 (28,57)	1 (4,76)	
2.5.3- Enquanto professor/ educador participo ativamente na construção do Projeto Educativo do Agrupamento.	21				14 (70)	6 (30)	1 (5)
2.5.4-Enquanto professor/ educador participo ativamente na construção do Projeto Curricular do Agrupamento.	21				16 (76,19)	4 (19,04)	1 (4,76)
2.5.5-Quando elaboro o Projeto Curricular de turma/grupo, gozo de autonomia curricular.	20	1 (5)		1 (5)	10 (50)	7 (35)	2 (10)
2.5.6-Enquanto professor/ educador colaboro ativamente na organização dos objetivos, conteúdos e atividades destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.	21				4 (19,04)	9 (42,85)	8 (38,09)
2.5.7-Como professor/educador que gere o currículo tenho em atenção a diversidade de alunos.	21				1 (4,76)	9 (42,85)	11 (52,38)
2.5.8-Como professor/educador que gere o currículo tenho em atenção as dificuldades sentidas pelos alunos.	19	2 (10,52)			2 (10,52)	4 (21,05)	13 (68,42)
Total - 8	165	3	6	13	59	48	39
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	165	1,81%	3,63%	7,87%	35,75%	29,09%	23,63%

3.2.6. Gestão de Professores

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que se refere à subcategoria, gestão dos professores, importa equacionar uma questão prévia, que passamos a enunciar:

- uma boa gestão é capaz de rentabilizar as aptidões/capacidades dos professores e motivá-los para o desempenho das suas funções?

Respondendo à questão colocada, passamos a apresentar os seguintes dados como se pode ver no Quadro nº 13:

- como podemos verificar pela análise dos itens 2.6.1, dos 20 docentes, 20% concordam ou discordam pouco (5% e 15%) seguido de 80% em concordância elevada (25% e 55%), com que uma boa gestão é capaz de rentabilizar as aptidões/capacidades dos professores, o que é confirmado no item 2.6.2, em que dos 20 docentes, 25% estão em concordância simples, corroborado por 70% em concordância elevada (45% e 25%), em que uma boa gestão cria condições para motivar os educadores/professores no desempenho das suas funções. Contudo, 5% dos docentes discorda totalmente da afirmação.

Quadro nº 13 - Subcategoria 2.6 - Gestão de Professores

- Subcategoria – Gestão dos Professores:	Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.6.1-Uma gestão eficaz tem a capacidade de rentabilizar as aptidões de cada professor/educador.	20	1 (5)		1 (5)	3 (15)	5 (25)	11 (55)
2.6.2- A gestão propicia condições favoráveis aos professores/educadores para que se sintam motivados no desempenho das suas funções.	20	1 (5)	1 (5)		5 (25)	9 (45)	5 (25)
Total - 2	40	2	1	1	8	14	16
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	40	5%	2,5%	2,5%	20%	35%	40%

3.2.7. Modelo de Trabalho (de entre profissional e burocrático)

Para orientar a análise do eixo referente à autonomia, no que se refere à subcategoria, escola/agrupamento funciona no registo profissional *versus* burocrático, importa equacionar uma questão prévia, que passamos a enunciar:

1-a escola/agrupamento funciona no registo profissional, isto é de forma eficiente, atenciosa e de acordo com a lei ou no registo burocrático com os cargos bem definidos hierarquicamente e responsabilidades bem definidas?

Analisada a questão, passamos a apresentar os seguintes dados como se pode ver no Quadro nº 14:

- de acordo com a análise efetuada ao item 2.7.1, dos 20 docentes 35% concordam ou discordam pouco (10% e 25%), seguido de 65% em concordância elevada (45% e 20%) de que a escola/agrupamento funciona no registo profissional;
- em relação ao item 2.7.2, dos 20 docentes, 55% concordam ou discordam pouco (10% e 45%) de que a escola/agrupamento funciona no registo burocrático, confirmado por 45% em concordância elevada (30% e 15%).

As respostas parecem contraditórias e demonstram a ambiguidade organizacional vivida pelos docentes entre o foco na burocracia e o foco nos clientes (pais e alunos).

Quadro nº 14 - Subcategoria 2.7 – Escola/Agrupamento funciona no registo profissional ou burocrático

- Subcategoria – A Escola/Agrupamento funciona no registo profissional ou burocrático:	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
2.7.1- Esta Escola/Agrupamento funciona no registo profissional, ou seja, atende os docentes, alunos, não docentes, comunidade de forma eficiente, atenciosa e correta de acordo com a lei, resolvendo as situações de forma eficaz.	20	1 (5)		2 (10)	5 (25)	9 (45)	4 (20)
2.7.2- Esta Escola/Agrupamento funciona no registo burocrático, em que os cargos estão bem definidos, tem por base a hierarquia e a responsabilidade bem delimitada.	20	1 (5)		2 (10)	9 (45)	6 (30)	3 (15)
Total - 2	40	2		4	14	15	7
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	40	5%		10%	35%	37,5%	17,5%

3.3. Articulação e Integração do Trabalho Docente e Curricular (Eixo 3)

Na análise deste eixo consideramos diferentes tipos de articulação curricular: vertical; vertical ascendente e descendente ⁴⁰ entre o pré escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo; vertical interna ⁴¹ ao departamento; e a horizontal interna ⁴² de cada ano.

⁴⁰ A articulação vertical ascendente/descendente entre o pré escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo, processa-se através de reuniões com os vários educadores/professores titulares de turma, entre os

3.3.1. Articulação Curricular Vertical

No sentido de dar sequência ao eixo de análise sobre articulação curricular, é oportuno formular duas questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- a articulação curricular vertical entre os diferentes níveis de ensino está clarificada/definida nos documentos estruturantes do agrupamento, com o objetivo de obter o sucesso educativo dos alunos e aproximar os docentes dos vários níveis de ensino?
- 2-o coordenador de departamento promove a articulação e a sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino?

Respondendo a cada uma das questões anteriores e pela análise do Quadro nº 15 verificamos que:

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- em relação à articulação curricular vertical entre os diferentes níveis de ensino, podemos verificar no item 3.1, dos 20 docentes, 40% concordam ou discordam pouco (10% e 30%) de que a articulação está bem definida nos documentos do agrupamento, sendo confirmado por 60% em concordância elevada (50% e 10%);
- no item 3.2, dos 20 docentes, 20% manifestam concordância simples e, no mesmo sentido, 80% em concordância elevada (65% e 15%) de que a articulação vertical tem o objetivo de obter o sucesso educativo dos alunos;
- por sua vez, no item 3.3, dos 20 docentes, 35% concordam ou discordam pouco (5% e 30%) de que a articulação vertical aproxima os docentes dos vários níveis de ensino, confirmado por 65% em concordância elevada (40% e 25%);

Relativamente à *segunda questão*, apresentamos os seguintes dados:

- na análise do item 3.4, dos 20 docentes, 30% estão em concordância simples, seguido de 65% dos docentes em concordância elevada (40% e 25%) de como o coordenador de departamento promove a articulação e a sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino, mas 5% dos docentes discordam totalmente desta afirmação.

diferentes níveis de ensino, com o objectivo de conhecer os alunos, estabelecer estratégias diversificadas, de forma a colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos.

⁴¹ A articulação vertical interna ao departamento, realiza-se entre os titulares de turma que possuem grupos de crianças com idades heterogéneas na educação pré escolar e no 1º CEB com os diferentes anos de escolaridade.

⁴² A articulação horizontal interna de cada ano realiza-se entre os titulares de turma que possuem grupos de crianças com idades homogéneas (3, 4 ou 5 anos desde que se justifique caso existam duas ou três turmas de cada idade) na educação pré escolar e no 1º CEB entre os 1ºanos, os 2º anos, os 3º anos e os 4º anos de escolaridade.

Quadro nº 15 - Categoria 3-Articulação Curricular Vertical

- Categoria – Articulação Curricular Vertical	- Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
3.1-Os documentos estruturantes do agrupamento- PE, PAA, PCT, RI, são claros na intenção de articulação entre a educação pré escolar e o 1º CEB	20	1 (5)		2 (10)	6 (30)	10 (50)	2 (10)
3.2-Na elaboração do Projeto Curricular de Turma tenho em atenção a Articulação Vertical com o objetivo de se obter o sucesso educativo.	20	1 (5)			4 (20)	13 (65)	3 (15)
3.3-A Articulação Vertical contribui para a aproximação dos professores/ educadores do pré escolar/ 1º ciclo e 1º e 2º ciclos.	20	1 (5)		1 (5)	6 (30)	8 (40)	5 (25)
3.4- O Coordenador de Departamento promove a articulação e a sequencialidade entre os ciclos Pré escolar/1º ciclo e 1º/2º ciclos.	20	1 (5)	1 (5)		6 (30)	8 (40)	5 (25)
Total - 4	80	4	1	3	22	39	15
Frequências relativas de todos os ítem do quadro (%)	80	5%	1,25%	3,75%	27,5%	48,75%	18,75%

3.3.2. Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente entre o Pré-Escolar/1ºCiclo e entre este e o 2º Ciclo

No sentido de dar sequência ao eixo de análise sobre articulação curricular, no que se refere à subcategoria articulação vertical ascendente/descendente entre o pré escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo, é oportuno formular três questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- como é que os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento realizam a articulação curricular vertical no trabalho pedagógico, tendo em vista a promoção do sucesso educativo dos alunos (Articulação curricular vertical, ascendente/descendente)?
- 2- as reuniões de articulação entre a educação pré escolar e o 1º ciclo e entre este e o 2º ciclo, são optimizadas para planificar e realizar atividades conjuntas através de estratégias diversificadas?
- 3- os docentes participam e colaboram nas reuniões de articulação entre ciclos, resultando daí alguns registos?

Passamos a responder a cada uma das questões anteriores e com a análise do Quadro nº 16 verificamos que:

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- os professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento realizam a articulação curricular vertical como se pode verificar pela análise do item 3.1.1, dos 20 docentes, 20% concordam ou discordam pouco (5% e 15%), seguido de 80% em concordância elevada (60% e 20%), com a realização da mesma para se obter sucesso educativo;
- no item 3.1.2, dos 20 docentes, 25% em concordância simples e no mesmo sentido 75% em concordância elevada (55% e 20%), com a realização da articulação, fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- de acordo com os itens 3.1.3 e 3.1.4, dos 20 docentes, 20% em concordância simples (ex-aequo 20%), com as reuniões entre o pré escolar e o 1º ciclo, são corroborados nos itens 3.1.3 e 3.1.4, 80% em concordância elevada (60% e 20%; 55% e 25%), que contribuem para um melhor conhecimento dos alunos e das dificuldades sentidas.

No que respeita à *segunda questão*, os dados são os seguintes:

- como se pode verificar pela análise do item 3.1.5, dos 20 docentes, 40% concordam ou discordam pouco (5% e 35%), seguido de 50%, em concordância elevada (35% e 15%) com a realização das reuniões de articulação entre a educação pré escolar e o 1º ciclo, entre este e o 2º ciclo, para planificar e realizar atividades conjuntas, havendo no entanto, 4,7% dos docentes que discordam totalmente desta afirmação;
- no item 3.1.6, dos 20 docentes, com 10% em concordância simples, confirmado por 90% dos docentes em concordância elevada (45% e 45%), no sentido dos alunos do pré escolar visitarem a escola do 1º ciclo.
- relativamente ao item 3.1.7, dos 20 docentes, 40% concordam ou discordam pouco (5% e 35%) com a realização da articulação entre o 1º e o 2º ciclo no sentido de encontrarem estratégias diversificadas para se obter sucesso educativo, confirmado por 60% em concordância elevada (50% e 10%);

Em relação à *terceira questão*, os dados são os seguintes:

- na análise do item 3.1.8, dos 20 docentes, 45% manifestam concordância simples, seguido de 50% em concordância elevada (30% e 20%), de que das reuniões de articulação resultam alguns registos, exceto 5% dos docentes que discordam totalmente da afirmação;
- como se pode verificar pela análise do item 3.1.9, dos 20 docentes, 40% dos docentes concorda ou discorda pouco, o que é validado por 60% dos docentes que concordam de forma elevada (40% e 20%) na participação e colaboração nas reuniões de articulação entre ciclos.

Quadro nº16- Subcategoria 3.1–Articulação curricular vertical ascendente/descendente entre o pré escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo

- Subcategoria - Articulação Curricular Vertical Ascendente / Descendente	Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
3.1.1- A articulação curricular vertical entre os diversos ciclos é positiva para se obter sucesso educativo.	20	1 (5)		1 (5)	3 (15)	12 (60)	4 (20)
3.1.2- A articulação entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa é fundamental para o trabalho pedagógico a desenvolver com os alunos.	20	1 (5)			5 (25)	11 (55)	4 (20)
3.1.3- As reuniões entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa são essenciais para um melhor conhecimento dos alunos.	20	1 (5)			4 (20)	12 (60)	4 (20)
3.1.4- As reuniões entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa são essenciais para colmatar as dificuldades que possam surgir.	20	1 (5)			4 (20)	11 (55)	5 (25)
3.1.5-Sempre que possível, o pré escolar e o 1º ciclo reúnem-se para planificar e realizar atividades conjuntas ao longo do ano principalmente com o 1º ano.	20	2 (10)	1 (5)	1 (5)	7 (35)	7 (35)	3 (15)
3.1.6 -No final do ano os alunos do pré escolar visitam a EB1que vão frequentar no próximo ano letivo.	20	1 (5)			2 (10)	9 (45)	9 (45)
3.1.7- A articulação entre o 1º e 2º ciclos é positiva para colmatar as dificuldades sentidas através de estratégias diversificadas.	20	1 (5)		1 (5)	7 (35)	10 (50)	2 (10)
3.1.8- Da articulação entre o pré escolar/1º ciclo e entre o 1º e 2º ciclos, resultam alguns registos: reflexão, planificação e articulação curricular.	20	1 (5)	1 (5)		9 (45)	6 (30)	4 (20)
3.1.9- Os professores/educadores participam e colaboram, nas reuniões de articulação curricular entre ciclos.	20	1 (5)		1 (5)	7 (35)	8 (40)	4 (20)
Total - 9	180	10	2	4	48	86	39
Frequências relativas de todos os ítem do quadro (%)	180	5,5%	1,1%	2,2%	26,66%	47,77%	48,75%

3.3.3.Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento

No sentido de dar sequência ao eixo de análise sobre articulação curricular, no que se refere à subcategoria articulação vertical interna ao departamento entre o pré escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo, é conveniente formular uma questão prévia, que passamos a enunciar:

1- como se organiza o trabalho pedagógico dos professores em cada um destes níveis de ensino, tendo como objectivo colmatar as eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos?

Respondendo à questão anterior e analisando o Quadro nº 17, verificamos que:

- na análise do item 3.2.1, dos 20 docentes, 25% estão em concordância simples, seguidos de 70% em concordância elevada (55% e 15%), com as reuniões de articulação vertical entre os departamentos serem essenciais na partilha de experiências e de conhecimentos que contribuam para o sucesso educativo dos alunos. Contudo 0,22% dos docentes discorda totalmente da afirmação;
- no item 3.2.2, dos 20 docentes, 30% estão em concordância simples o que é confirmado por 70% em concordância elevada (30% e 40%), de que para haver articulação curricular, tem de existir cooperação entre os professores/educadores;
- na análise do item 3.2.3, dos 19 docentes, 63,15% concorda ou discorda pouco (5,26% e 57,89%) e no mesmo sentido, 31,57% estão em concordância elevada (21,05% e 10,52%), de que existe partilha de materiais pedagógicos nas reuniões de departamento. Contudo, 5,26% dos docentes discorda totalmente da veracidade da afirmação.

Quadro nº 17 - Subcategoria 3.2 – Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento

- Subcategoria – Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento:	Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
3.2.1- As reuniões de departamento do pré escolar e do 1º ciclo são essenciais para partilhar experiências e conhecimentos que vão contribuir para o sucesso educativo dos alunos.	20	1 (5)	1 (0,22)		5 (25)	11 (55)	3 (15)
3.2.2-A cooperação entre os professores/educadores de um Departamento é fundamental para haver articulação curricular.	20	1 (5)			6 (30)	6 (30)	8 (40)
3.2.3-Nas reuniões de Departamento existe a partilha de materiais pedagógicos.	19	2 (10,52)	1 (5,26)	1 (5,26)	11 (57,89)	4 (21,05)	2 (10,52)
Total – 3	59	4	2	1	22	21	13
Frequências relativas de todos os ítem do quadro (%)	59	6,77%	3,38%	1,69%	37,28%	35,59%	22,03%

3.3.4. Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano

No sentido de dar sequência ao eixo de análise sobre articulação curricular, no que se refere à subcategoria articulação horizontal interna de cada ano, entre o pré escolar/1º ciclo, é conveniente formular três questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1- como se estabelece a articulação horizontal interna de cada ano, relativamente a cada um destes níveis de ensino - educação pré-escolar e 1º ciclo no Agrupamento (horizontal interna de cada ano)?
- 2- nas reuniões de articulação horizontal interna de cada ano, relativamente a cada um destes níveis de ensino - educação pré-escolar e 1º ciclo no Agrupamento- são definidas actividades específicas e elaborados materiais pedagógicos?
- 3- nas reuniões de articulação horizontal interna de cada ano, relativamente a cada um destes níveis de ensino - educação pré-escolar e 1º ciclo no Agrupamento- é definida de forma coordenada a avaliação dos alunos e uma reflexão da mesma?

Passamos a responder a cada uma das questões anteriores e pela análise do Quadro nº18, verificamos que:

Quanto à *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- a nível da educação pré escolar e na análise efectuada ao item 3.3.1, dos 19 docentes, 57,88% concordam ou discordam pouco (26,31% e 31,57%) das reuniões de articulação horizontal interna por grupos de idade/anos (no pré escolar por idade: 3, 4, 5 anos, quando o número de crianças se justifica), sendo confirmado por 36,83% em concordância elevada (15,78% e 21,05%), exceto 5,26% que discorda totalmente da afirmação;
- na análise do item 3.3.2, dos 18 docentes, 61,1% concordam ou discordam pouco (16,66% e 44,44%), das reuniões com todos os anos, o que é confirmado por 38,88% que manifestaram concordância elevada (16,66% e 22,22%);
- a nível do 1º ciclo e pela análise efectuada ao item 3.3.3, dos 20 docentes, 60% concordam ou discordam pouco (20% e 40%) das reuniões de articulação horizontal interna por anos (1º anos; 2º anos; 3º anos; 4º anos), e, no mesmo sentido, 40% estão em concordância elevada (30% e 10%);
- no item 3.3.4, 47,36% dos docentes concordam ou discordam pouco (10,52% e 36,84%) e, em sintonia, 52,62% manifestam concordância elevada (36,84% e 15,78%) no que concerne às reuniões de articulação horizontal interna conjuntas com todos os anos (1º, 2º, 3º, 4º anos);

Relativamente à *segunda questão*, os dados são os seguintes:

- nas reuniões de articulação horizontal interna de cada ano, relativamente a cada um destes níveis de ensino - educação pré-escolar e 1º ciclo no Agrupamento- na análise do item 3.3.5, dos 20 docentes, 45% concordam ou discordam pouco (5% e 40%) no que se refere a definir atividades específicas, reafirmado por 45% que manifestam concordância elevada (30% e 15%), contudo, 10% discorda totalmente desta afirmação;
- No item 3.3.6, dos 20 docentes, 50% concordam ou discordam pouco (5% e 45%) e na mesma linha 45% em concordância elevada (30% e 15%) que ao reunirem por idades são definidas atividades específicas e elaborados materiais pedagógicos. No entanto, 5% dos docentes discorda totalmente desta afirmação;

No que concerne à *terceira questão*, verificam-se os seguintes dados:

- na análise do item 3.3.7, dos 20 docentes, 45% concordam ou discordam pouco (10% e 35%), e, no mesmo sentido, 50% manifestam concordância elevada (35% e 15%), no que diz respeito à realização coordenada da avaliação dos alunos nas reuniões de articulação horizontal interna de cada ano, relativamente a cada um destes níveis de ensino - educação pré-escolar e 1º ciclo no Agrupamento. Contudo, 5% dos docentes discorda totalmente;
- em relação ao item 3.3.8, dos 20 docentes, 45% concordam ou discordam pouco (10% e 35%) e 55% manifestam concordância elevada (25% e 30%), com a reunião de articulação horizontal interna de cada ano para uma reflexão sobre os resultados da avaliação.

Quadro nº 18 - Subcategoria 3.3 – Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano

- Subcategoria- Articulação Curricular Horizontal Interna de cada Ano:	Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	Nº	NS/ NR	1	2	3	4	5
3.3.1- Enquanto professor/educador considero positivas as reuniões por anos no Pré escolar (3 anos; 4 anos; 5 anos).	19	2 (10,52)	1 (5,26)	5 (26,31)	6 (31,57)	3 (15,78)	4 (21,05)
3.3.2-Enquanto professor/educador considero positivas as reuniões com todos os anos no Pré escolar (3 anos/4 anos/5 anos).	18	3 (16,66)		3 (16,66)	8 (44,44)	3 (16,66)	4 (22,22)
3.3.3- Enquanto professor considero positivas as reuniões por anos: 1º ciclo (1º anos; 2º anos; 3º anos; 4º anos).	20	1 (5)		4 (20)	8 (40)	6 (30)	2 (10)
3.3.4-Enquanto professor considero positivas as reuniões com todos os anos: 1º ciclo (1º anos/2º anos/ 3º anos/ 4º anos).	19	2 (10,52)		2 (10,52)	7 (36,84)	7 (36,84)	3 (15,78)
3.3.5- Ao reunir por idades/anos é possível definir atividades	20	1 (5)	2 (10)	1 (5)	8 (40)	6 (30)	3 (15)

específicas.							
3.3.6- Ao reunir por idades/anos é possível criar/elaborar materiais pedagógicos de acordo com atividade a realizar.	20	1 (5)	1 (5)	1 (5)	9 (45)	6 (30)	3 (15)
3.3.7- Ao reunir por idades/anos é possível definir de forma coordenada a avaliação dos alunos nas diferentes áreas.	20	1 (5)	1 (5)	2 (10)	7 (35)	7 (35)	3 (15)
3.3.8- Ao reunir por idades/anos é possível refletir sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas.	20	1 (5)		2 (10)	7 (35)	5 (25)	6 (30)
Total – 8	156	12	5	20	60	43	28
Frequências relativas de todos os itens do quadro (%)	156	7,69%	3,20%	12,82%	38,46%	27,56%	17,94%

3.4. «Motivação Profissional dos Docentes» (Eixo 4):

No sentido de dar sequência ao eixo de análise sobre desenvolvimento profissional, entre o pré-escolar/1º ciclo, é conveniente formular duas questões prévias, que passamos a enunciar:

- 1-o coordenador de departamento tem um papel fundamental na escola/agrupamento como elo de ligação aos órgãos de gestão, dos professores e da comunidade em geral?
- 2-as alterações sentidas na escola/agrupamento contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a alteração das práticas pedagógicas dos professores/educadoras?

Respondendo à questão anterior e na análise do Quadro nº 19, verificamos que na *primeira questão*, os dados são os seguintes:

- na análise do item 4.1, 38,09% estão em concordância simples, corroborados por 61,9% dos docentes que manifestam concordância elevada (28,57% e 33,33%), ao considerar que o coordenador de departamento tem um papel fundamental na escola/agrupamento.
- no item 4.2, 47,61% dos docentes concordam ou discordam pouco (9,52% e 38,09%), confirmados por 52,37% em concordância elevada (23,80% e 28,57%), ao considerarem o coordenador de departamento como elo de ligação aos órgãos de gestão, dos professores e da comunidade em geral;

Relativamente à *segunda questão*, verificamos os seguintes dados:

- na análise do item 4.3, 71,42% dos docentes concordam ou discordam pouco (19,04% e 52,38%) com que as alterações sentidas na escola/agrupamento contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes destes níveis de ensino, o que é corroborado por 28,57% que concordam bastante;

- estes resultados são confirmados na análise do item 4.4, em que 61,9% dos docentes concordam ou discordam pouco (9,52% e 52,38%), corroborados por 38,09% que concordam bastante em que as alterações sentidas na escola contribuíram para a alteração das práticas pedagógicas dos professores/educadores.

Quadro nº 19 - Subcategoria 4.1 – Satisfação/Insatisfação Profissional

- Categoria – Desenvolvimento Profissional	Níveis de concordância (1 – discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo totalmente)						
	n	NS/ NR	1	2	3	4	5
4.1- O papel do Coordenador de Departamento é essencial para a escola/agrupamento.	21				8 (38,09)	6 (28,57)	7 (33,33)
4.2- O Coordenador de Departamento tem um papel fundamental como elo de ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento.	21			2 (9,52)	8 (38,09)	5 (23,80)	6 (28,57)
4.3- As alterações que a escola tem sentido atualmente permitiram melhorar o desenvolvimento profissional dos professores destes níveis de ensino (pré escolar e 1º ciclo).	21			4 (19,04)	11 (52,38)	6 (28,57)	
4.4- As alterações que a escola tem sentido atualmente contribuíram para uma mudança das práticas pedagógicas dos professores.	21			2 (9,52)	11 (52,38)	8 (38,09)	
Total – 4	84			8	38	25	13
Frequências relativas de todos os ítem do quadro (%)	84			9,52%	45,23%	29,76%	15,47%

4. Entrevistas

Em seguida, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas (Anexo 5-II parte) efetuadas aos Coordenadores de Departamento Curricular de cada um dos níveis de ensino, ao Diretor do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira e organizámos os elementos de acordo com os eixos de análise já definidos. A partir deste momento, designaremos como entrevistado 1 (E1) o Diretor do Agrupamento; como entrevistado 2 (E2) o Coordenador de Departamento Curricular da Educação Pré Escolar; e como entrevistado 3 (E3) o Coordenador de Departamento Curricular do 1ºCEB. Nas entrevistas, as perguntas foram elaboradas com base nas categorias e nos itens do questionário e, conseqüentemente, nos eixos de análise definidos para este estudo.

De modo a orientar a interpretação dos eixos de análise, começámos por identificar questões para as quais procuraremos encontrar resposta, com base nos dados recolhidos nas entrevistas.

4.1. Eixo 1 - Vida Organizacional (Clima de Escola)

Relativamente às entrevistas, as questões que enunciámos no Eixo 1 referem-se, sobretudo, à influência da legislação na Vida Organizacional (Clima de Escola) do Agrupamento.

Na análise da pergunta 1.1 sobre as alterações introduzidas pelos DL nº115-A/98, nº75/2008 e, actualmente, pelo DL 137/2012, de 2 de julho, a sua influência no trabalho do corpo docente e no clima escolar, verificamos o seguinte:

- na opinião de E1 as alterações introduzidas pelos DL nº115-A/98, nº75/2008 e atualmente pelo DL 137/2012, de 2 de julho, não tiveram «grande influência no trabalho do corpo docente.».

Relativamente ao clima escolar (docente) o «modelo actual contribuiu com algumas clivagens, uma vez que o Diretor deixou de ser direta e exclusivamente eleito pelos docentes, como acontecia nos Conselhos Diretivos...» e que o «sucesso destes processos acabará por depender mais dos intervenientes do que do próprio modelo.»

Ainda no que se refere à análise da pergunta 1.1, E2 e E3 referem que cada vez mais há instabilidade dos docentes relativamente à situação profissional provocada pelas «constantes alterações da legislação, sentem algum desânimo em relação ao trabalho diário, por vezes investe-se em projetos e planificações que acabam por não se concretizar, assim como na elaboração e aprovação de documentos de orientação pedagógica...» provocando algum «desconforto no relacionamento da comunidade escolar, dos professores...»

- E2 refere que tem observado que «cada vez se nota mais a instabilidade dos docentes em relação à situação profissional. A legislação está sempre a mudar e nunca sabemos o que vai acontecer a seguir!... Todos os colegas com quem converso têm a mesma opinião.»

- E3 vai no mesmo sentido que E2 e tem verificado que
«... as constantes alterações da legislação, os docentes, sentem algum desânimo em relação ao trabalho diário, por vezes investe-se em projetos e planificações que acabam por não se concretizar, assim como na elaboração e aprovação de documentos de orientação pedagógica, que, por força da alteração da lei, raramente estão em conformidade com a mesma, tudo isto provoca algum desconforto no relacionamento da comunidade escolar, dos professores...»

Na análise da pergunta 1.2 sobre as alterações introduzidas pelo DL137/2012 de 2 de julho que altera o DL75/2008 de 22 de abril que refere “*diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos*”, os dados são os seguintes:

-E1 assinala que «as alterações ao 75/2008 através do DL 137/2012 só são relevantes na Composição do Conselho Pedagógico, que passou a ser um órgão exclusivamente docente...» e que «a organização do currículo está definida e balizada, a constituição de turmas tem regras definidas e o mesmo em relação à gestão dos recursos humanos.»

Na análise da pergunta 1.2 dirigida exclusivamente aos CDC, sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere aos *“requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento”*, verificamos que

- E2 «Concordo que o Coordenador deve ser eleito pelo próprio Departamento... é o mais correto...».

-E3 «É legítimo que o coordenador de departamento seja eleito pelos membros do respetivo departamento, apesar de não achar muito democrático os três candidatos serem propostos pelo diretor.»

Na análise da pergunta 1.3 dirigida exclusivamente aos CDC, sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere *“à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré – escolar”*, verificamos o seguinte:

-E2 «As crianças do Pré-escolar devem estar próximas da família (na sua área de residência) enquanto o Jardim de Infância da localidade tiver boas instalações e crianças suficientes para funcionar.»

-E3 salienta por sua vez que a concentração dos alunos em centros escolares contribuiu para «melhorar a qualidade do ensino, com escolas melhor equipadas», a articulação entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, assim como a superação das situações de isolamento dos professores e dos alunos.

4.2. Eixo 2 – Autonomia/dependência

As questões relativas ao Eixo 2 -Autonomia/Dependência - referem-se, sobretudo, à autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB no agrupamento.

Na análise da pergunta 2.1 é de salientar que esta questão só foi dirigida a E1, porque foi um dos diretores executivos com o DL 172/91, modelo experimental. Era oportuno saber qual a sua opinião, uma vez que tem a experiência vivida com a implementação desse decreto, podendo assim comparar com o DL 75/2008.

E1 refere que o que se pretendia com o DL 172/91 era «mais autonomia e mais responsabilidade de cada escola na gestão educativa...». Era um modelo experimental e nesse sentido houve um acompanhamento por parte do ministério da educação.

Um dos problemas identificados na altura foi «o distanciamento da figura do Diretor da sua comunidade educativa, particularmente do corpo docente, de onde é oriundo».

Por sua vez, o DL nº 75/2008 «se por um lado aponta para a autonomia da escola, por outro é sistematicamente contrariado e ignorado pela legislação educativa...».

- Na análise da questão 2.1, dirigida aos CDC de cada um dos níveis de ensino mencionados sobre a integração da educação pré-escolar e do 1º ciclo nos órgãos de gestão do Agrupamento com a entrada em vigor do DL nº115-A/98 de 4 de Maio, verificamos que:

- E2 menciona que «... os Docentes do Pré-escolar e do 1ºCiclo são Licenciados como os restantes... Do que tenho constatado fazem um ótimo trabalho a nível de gestão.»

-No mesmo sentido, E3 refere que «...os representantes destes níveis de ensino são uma mais-valia na gestão do agrupamento, atendendo a que possuem um conhecimento mais detalhado da realidade da vida escolar desses níveis de ensino.»

Na análise da pergunta 2.2, também dirigida aos CDC, no âmbito da autonomia o que pensa sobre o cargo que desempenha e sobre a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento,

- E2 refere que «coordenador tem a autonomia que a Gestão lhe dá...». Relativamente aos pais «...participam sempre que lhe é solicitado!... Claro que há de tudo... os que gostam de participar por iniciativa própria... os que participam quando solicitados... os que vão por arrastamento... e os que não querem saber ...» No que se refere à comunidade, «depende da localidade e das entidades...» e que o modo como a escola funciona também tem muita influência.

- Em contrapartida, E3 salienta que, de acordo com a legislação em vigor, o Coordenador de Departamento «não tem autonomia, ao contrário do que acontecia com o DL 172/91, em que existiam os conselhos escolares em que se combinava e decidia o que se fazia, como e quando. Nesta altura só se comunicava à Delegação Escolar e nesse sentido acho que tinha mais autonomia.».

Quanto à família e à comunidade participam de forma «muito positiva» nas atividades ao longo do ano e «os pais colaboram sempre que solicitados.».

No que concerne à autonomia relativa por parte dos professores destes níveis de ensino, em termos organizativos e curriculares (gestão financeira, gestão dos tempos livres, gestão do pessoal não docente, gestão de apoios, gestão curricular), importa relembrar que o guião das entrevistas tem por base os questionários dirigidos aos professores e deste modo especificar e considerar as diversas vertentes.

4.2.1.Gestão Financeira

Na análise da pergunta 2.1.1 sobre a educação pré-escolar e 1º ciclo estarem financeiramente dependentes da autarquia para a realização e concretização de actividades, verificamos que:

- E1 refere que era bom para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo se tivessem um orçamento mas, seria necessário que o Agrupamento tivesse um aumento do mesmo. Refere ainda que as autarquias são sensíveis às necessidades destes níveis de ensino, mas ao mesmo tempo é uma situação «contraditória face a alguma legislação, nomeadamente à que estabelece a Direção Administração e Gestão dos Agrupamentos.»

Destaca ainda que o MEC passou a responsabilidade para as autarquias, e deu seguimento à constituição dos agrupamentos e, «na prática, temos duas instituições a definir o trabalho pedagógico, uma que decide a sua orientação no plano educativo e outra no plano financeiro.»

- E2 esclarece que o facto de estarem dependentes financeiramente da autarquia «é sempre um risco... depende muito da sensibilidade do poder autárquico... mas nunca se sabe muito bem o que vai acontecer!» e «...cada autarquia funciona de maneira diferente em relação aos apoios que fazem às escolas.»

- Também E3 salienta que «... limita, de alguma forma, a autonomia da escola. Na minha opinião se tivéssemos uma verba, poderíamos geri-la de acordo com as necessidades do dia-a-dia.»

- Na análise da pergunta 2.1.2, dirigida só aos CDC, sobre a verba atribuída pelo MEC para as despesas de material nos Jardins de Infância, verificamos o seguinte:

-E2 refere que a verba atribuída «é muito pequena. Não chega para o básico dos materiais... o material de desgaste é muito caro e para trabalhar com crianças do pré-escolar é necessário tê-lo. Para se trabalhar com qualidade era necessário que a verba fosse maior... ...»

- No que diz respeito à atribuição de uma verba para despesas de material no 1º ciclo, E3 refere que se o MEC atribuísse uma verba a este nível de ensino «talvez fosse a forma de gestão financeira mais correta.»

4.2.2.Gestão dos Tempos Livres

Na análise da pergunta 2.2.1. relativamente às propostas dos Coordenadores de Departamento no que diz respeito a uma gestão mais eficiente dos tempos livres, verificamos que:

- E1 refere que «a ocupação dos tempos livres faz-se através do apoio à família, no pré-escolar e das AECs, no 1º Ciclo. Tanto num caso como no outro estas atividades

são organizadas em parceria com a Autarquia». Menciona ainda que «...no 1º Ciclo as AECs são supervisionadas pelos professores titulares no sentido de articular estas atividades com o currículo dos alunos.»

- E2 e E3 são unânimes ao salientar que: «As crianças do pré-escolar não tem tempos livres... estão sempre em atividades.» e no que diz respeito ao 1º CEB «No atual regime de horários dos alunos, com a escola a tempo inteiro, não há tempos livres.»

4.2.3.Gestão do Pessoal não Docente

Quanto à análise da pergunta 2.3.1 sobre a participação e a colaboração do pessoal docente na gestão e relacionamento com o pessoal não docente, verificamos que:

- E1 salienta que as «...escolas onde existe uma boa relação de trabalho entre pessoal docente e não docente, baseada no reconhecimento mútuo da importância das funções e na valorização formativa de uns e de outros são mais propícias ao sucesso educativo dos alunos...»

- E2 por seu lado, refere que promove e incentiva os docentes a que «... sejam compreensivas e sensatas com o pessoal não docente.» e que quando surge algum problema «... tento ajudar a resolver... solicito também a colaboração da gestão.»

- Já E3 salienta que «embora não tenha autonomia para gerir o pessoal não docente, porque não sou Coordenador de Estabelecimento, não quer dizer que não peça a opinião aos professores sobre a gestão dos assistentes operacionais para a poder transmitir à gestão e tentar que os auxiliares sejam distribuídos aonde de facto podem fazer mais falta.....»

4.2.4.Gestão de Apoios Pedagógicos

Na pergunta 2.4.1 sobre a forma como o Diretor analisa as propostas/sugestões transmitidas pelo Coordenador de Departamento Curricular na gestão dos apoios pedagógicos, verificamos que:

- E1 salienta que é necessário «... envolver os Coordenadores de Departamento Curricular, pois são eles que, melhor do que a própria Gestão, conhecem a realidade dos alunos, uma vez que representam o coletivo de docentes da respetiva área (pré-escolar e 1º Ciclo).» Reforça ainda que «o Diretor tem a responsabilidade de gerir esses recursos, quando existem, mas deve fazê-lo em articulação com as propostas e sugestões das Coordenações de Departamento.»

Na pergunta 2.4.1, dirigida apenas aos CDC, e que se refere à sua opinião sobre a gestão dos apoios pedagógicos, verificamos que:

- E2 lembra que «a nível do pré-escolar só temos apoios pedagógicos a duas crianças de Necessidades Educativas Especiais, cerca de cinco horas para cada uma. No Agrupamento não temos educadores colocados administrativamente.»

- Já E3 realça que «os apoios pedagógicos estão distribuídos, como prioridade, aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, embora deva referir que, face ao elevado número de alunos com fraco rendimento escolar, os apoios pedagógicos são insuficientes...».

4.2.5.Gestão Curricular

Como se pode verificar pela análise da pergunta 2.5.1. acerca da opinião do Diretor e dos CDC sobre a autonomia das escolas ao nível da gestão, desenvolvimento e aplicação do currículo, tendo em atenção o meio no qual está inserido, verificamos que:

- E1 considera que «não acho que exista verdadeira autonomia, nem em matéria de Gestão nem de desenvolvimento e aplicação do currículo.» e, no mesmo sentido, afirma que «... se o desenvolvimento da autonomia (não a autonomia “dada”, mas a autonomia “construída”) fosse uma realidade, isso seria um contributo para o sucesso educativo.»

- E2 evidencia que

«o maior problema do pré-escolar é o facto de ter um calendário diferente dos outros níveis de ensino. É sempre complicado fazer as articulações e as avaliações... ... o pré-escolar é o parente pobre da educação... ... e é o nível de ensino em que mais se trabalha... em todas as áreas. É a base da educação e da formação da criança. O facto de ter o calendário diferente coloca sempre algumas dificuldades...»

- Em contrapartida, E3 revela que

«tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, as escolas devem atender às especificidades e necessidades dos alunos e ao meio em que estão inseridas, mas o certo é que os exames nacionais aferem as competências adquiridas pelos alunos sem verem as suas especificidades.»

4.2.6.Gestão de Professores

Na análise da pergunta 2.6. acerca da forma como o Diretor cria condições aos professores e os CDC colaboram com a gestão, no sentido de rentabilizar as aptidões dos docentes para que se sintam motivados no desempenho das suas funções, verificamos que:

- E1 considera que «o melhor caminho é o da descentralização e responsabilização. Ou seja, a autonomia que a escola verdadeiramente não tem em relação à tutela ministerial, pode ter a sua antítese no funcionamento interno, na relação

Gestão/Estruturas Educativas/Docentes» e que a «formação e a motivação profissional só existem verdadeiramente quando o agente, neste caso o docente, se sente responsável face às competências que lhe são confiadas».

- E2 nesta questão salienta que «... nunca houve colegas a mais. As que estão, têm a sua sala com o seu grupo, faz o seu trabalho e quando solicitado para a realização de alguma atividade dão o seu contributo....»

- No entanto E3 refere que tenta promover «...um bom ambiente de trabalho, inculcando o espírito de equipa, motivando para a colaboração e empenho dos docentes na execução do plano anual de atividades e no desenvolvimento de projetos que contribuam para o sucesso educativo dos alunos.»

4.2.7. Modelo de Trabalho (de entre profissional e burocrático)

Como podemos verificar na análise da pergunta 2.7.1 sobre o funcionamento da escola/agrupamento, verificamos que:

- E1 esclarece que

«...cada estrutura tem autonomia de decisão num conjunto variado de questões e os seus Coordenadores articulam diretamente com o Diretor do Agrupamento. Nesse sentido, não se pode dizer que o Agrupamento funciona num registo meramente burocrático, uma vez que para além daquilo que a própria legislação obriga em matéria de hierarquia, o trabalho desenvolve-se num contexto de autonomia e responsabilidade de cada parte.»

- E2 menciona que está a «...trabalhar na aldeia e quando é preciso alguma coisa a nível de trabalho ou pessoal, ligam-me ou vou ao agrupamento e as coisas são resolvidas...»

- E3 menciona que «... prevalece o bom ambiente de trabalho entre todos os membros da comunidade educativa. Seguem-se as orientações dos normativos em vigor e cumprem-se os objetivos traçados no Projeto Educativo, no Plano anual de actividades.»

4.3. Eixo 3 - Articulação Curricular Vertical

As questões que enunciamos no Eixo 3 - Articulação Curricular Vertical - referem-se, sobretudo, à articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino (educação pré escolar/1º ciclo e entre este e o 2º ciclo) na vida do agrupamento.

Como podemos verificar pela análise da pergunta 3.1 sobre a articulação curricular vertical entre os diversos ciclos, verificamos que:

- E1 salienta que «a articulação curricular é fundamental para o acompanhamento do percurso escolar dos alunos e é seguramente um factor de sucesso escolar se for corretamente entendida e trabalhada».

- E2 considera que a reunião de articulação

«... deve ser realizada entre os ciclos mas próximos para detetar as necessidades dos alunos e os aspetos a melhorar nas áreas curriculares. Os professores também ficam a conhecer-se melhor, o que facilita o diálogo e a proximidade entre os vários níveis de ensino.»

- No mesmo sentido E3 considera que «... a articulação curricular contribuiu para atenuar as diferenças profissionais e organizacionais e colmatar necessidades sentidas pelos alunos nas transições de ciclo, e no desajuste de níveis de exigência.»

4.3.1. Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente entre o pré-escolar/1º ciclo e entre este e o 2º ciclo

Na análise da pergunta 3.1.1 dirigida ao Diretor sobre os documentos resultantes das reuniões de articulação entre os diversos ciclos, verificamos que:

- De acordo com E1

«a articulação curricular desenvolve-se em relação a todos os alunos, independentemente da especificidade da sua situação, seja de aprendizagem, seja de integração cultural, no caso daqueles que são oriundos de outros países. No Agrupamento as reuniões de articulação curricular começaram a ser efetuadas com base num guião de trabalho e no final é escrito um relatório/ata que identifica as situações tratadas.»

Na análise da pergunta 3.1.1, dirigida aos CDC acerca do que pensam sobre as reuniões de articulação, tendo em vista a participação e a colaboração entre os professores/educadores, o seu contributo no conhecimento dos alunos, as dificuldades sentidas e o desenvolvimento da prática pedagógica, através de estratégias diversificadas, verificamos o seguinte:

- Na opinião de E2 na

«... reunião de articulação, damos a conhecer os alunos que nos passaram pelas mãos, como um todo... (não só pela parte pedagógica) é mais fácil para o (a) colega que os recebe. O prof. fica com uma ideia da sua personalidade, dos seus comportamentos... ... quando o prof. “pega” na turma, já pode lidar melhor com os alunos... ... Os prof. dos vários níveis ao articularem, terão mais facilidade em comparar os conteúdos das várias matérias e ajustar conforme as necessidades dos alunos. Para os alunos de diferentes culturas e etnias, combinam-se estratégias para o seu desenvolvimento e melhores aprendizagens.»

- Também na opinião de E3 as «... reuniões de articulação são importantes, tendo em vista que são uma forma de garantir a continuidade do processo educativo dos alunos, promover a troca de recursos entre docentes de níveis diferentes das mesmas disciplinas e ainda elaborar planificações conjuntas.»

Ao analisar as respostas à pergunta 3.1.2 dirigida apenas aos CDC sobre a participação/colaboração, dos professores/educadores nas reuniões de articulação, na elaboração de registos de reflexão, planificação e articulação curricular, verificamos que:

- E2 explica que «...é uma mais-valia para o bom desenvolvimento dos alunos... para o seu progresso e rendimento escolar.»

- Também E3 esclarece que «é importante a participação/colaboração, dos docentes nas reuniões de articulação a fim de analisarem e debaterem questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação.»

4.3.2. Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento

Na análise da questão 3.2.1 dirigida ao Diretor sobre as reuniões de articulação vertical interna ao departamento do pré-escolar/1º ciclo e o seu contributo para o sucesso educativo, verificamos que:

- E1 não respondeu porque considerou as questões muito idênticas e que assim se repetiria.

Na análise da questão 3.2.1 dirigida aos CDC acerca da opinião sobre as reuniões de articulação vertical interna ao departamento, com o objetivo de partilhar experiências, conhecimentos e materiais pedagógicos, verificamos o seguinte:

- Na opinião de E2 «era bom haver reuniões destinadas só à articulação no mesmo departamento. Dava para trocar experiências a nível pedagógico e para partilhar materiais e ideias.»

- No mesmo sentido E3 refere que é indispensável «... promover um trabalho cooperativo entre todos os docentes, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos através de um incremento da articulação curricular e de uma pedagogia diferenciada.»

4.3.3. Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano

Na análise da pergunta 3.3.1 que versa sobre as reuniões de articulação horizontal de cada ano, as diretrizes definidas de forma coordenada, assim como a avaliação e a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas, observamos que:

- E1 refere que o Agrupamento

«...promove a articulação horizontal dentro dos próprios Departamentos Curriculares, pois é nessa estrutura que se avaliam e se promove a reflexão sobre as estratégias de trabalho e as aprendizagens. Esta avaliação e reflexão, particularmente a dos resultados escolares, são promovidas a partir dos pré-relatórios de autoavaliação do Agrupamento. Os registos desta prática, para além de figurarem nas atas dos Departamentos Curriculares são posteriormente integrados nos relatórios trimestrais de autoavaliação.»

- A opinião de E2 já está mencionada no item 3.2.1 como se pode confirmar.

- e E3 esclarece que «no 1º ciclo as docentes de cada ano (1º, 2º, 3º, 4º), reúnem-se para planificar e coordenar as atividades, que estratégias a utilizar, partilha de materiais. Os critérios de avaliação estão uniformizados no documento “critérios de avaliação”.....»

4.4.Eixo 4 – Motivação Profissional

As questões relativas ao Eixo 4 -Motivação Profissional - entre o pré-escolar e o 1ºciclo, é essencial perceber qual a opinião do Diretor do Agrupamento e dos CDC de cada num dos níveis de ensino.

-Na análise da pergunta 4.1 sobre o papel do Coordenador de Departamento na escola/agrupamento como elo de ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento:

- E1 refere que

«no pré-escolar e no 1º Ciclo o Coordenador de Departamento Curricular tem uma especificidade diferente dos restantes no 2º e 3º Ciclos e Ensino Básico, pois para além dos aspetos curriculares também tratam das questões burocráticas relacionadas com os alunos e agilizam a ligação com os pais e encarregados de educação. Nas escolas em que não existe Coordenador de Estabelecimento, como é o nosso caso, estes Coordenadores acabam por exercer também essas funções.»

- E2 salienta que «o coordenador dá uma boa ajuda entre a gestão e os docentes do departamento. Com os restantes órgãos também pode ser uma mais-valia se houver bom entendimento entre todos...»

- No mesmo sentido, E3 dá o parecer positivo de que o

«...papel de coordenador de departamento é essencialmente o de colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre todos os docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e órgãos de gestão.»

- Na análise da pergunta 4.2, colocamos a questão ao Diretor do Agrupamento, com o objetivo de saber se cria as condições necessárias aos professores/educadores para que se sintam motivados profissionalmente estimulando-os a inovar pedagogicamente e a trabalhar em equipa, e verificamos o seguinte:

- Para E1 «o melhor estímulo resulta da autonomia de decisão e do grau de responsabilização que é dada aos Departamentos Curriculares e da relação direta entre os Coordenadores, os docentes e o Diretor do Agrupamento.»

- Na análise da pergunta 4.2, colocámos a questão aos CDC, com o objetivo de saber se se sentem motivados para desenvolver projetos educativos, a inovarem pedagogicamente e a trabalhar em equipa, e apurámos o seguinte:

- E2 considera que

«neste momento acho que há um desencantamento generalizado a nível de professores. As motivações são poucas, o trabalho é muito e por vezes repetitivo... Os prof. gostam e

querem trabalhar com os alunos e para os alunos... e cada vez temos menos tempo para este trabalho... Sendo assim, também é difícil arranjar tempo para os projetos. Em relação à inovação pedagógica, os docentes continuam a preocupar-se em melhorar e fazer cada vez melhor em prol dos seus alunos.»

- Na mesma linha de pensamento E3 também considera que

«sim, porque o professor apesar das hostilidades a que tem estado sujeito, não perde a motivação, e continua a investir em formação profissional, atualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Zela pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, inova nas práticas pedagógicas e empenha-se no progresso das aprendizagens dos alunos.»

Com base nos dados recolhidos das entrevistas, verificamos que a nível do Clima Organizacional (Eixo 1), E1, E2 e E3 estão em sintonia no que se refere às constantes alterações legislativas que interferem bastante no clima escolar, originando atritos e desânimo perante a incerteza do futuro. Relativamente à eleição do CDC pelos seus pares, mesmo que sejam indicados pelo diretor, E2 e E3 consideram que é o mais justo.

A nível da Autonomia relativa dos professores (Eixo 2), E1 salienta que embora a publicação do DL nº75/2008 dê mais autonomia às escolas/agrupamentos, esta é contrariada pela legislação que é produzida.

A integração dos CDC nos órgãos do agrupamento são uma mais-valia, porque existe um conhecimento mais específico no que se refere a estes dois níveis de ensino.

No que se refere à autonomia dos CDC, é salientado por E2 que esta depende do órgão de gestão e E3 ressalta que o CDC tinha mais autonomia quando existiam os conselhos escolares.

Quanto à participação da família e da comunidade na escola, na opinião de E2 e E3 referem que na sua maioria participam quando são solicitados.

A nível da Gestão Financeira destes dois níveis de ensino, a educação pré-escolar possui uma verba atribuída pelo ME que não chega para a aquisição do material nem para as atividades que se realizam ao longo do ano e no 1º ciclo não existe qualquer verba. Estes são apoiados financeiramente pela autarquia (material a usar na realização de atividades, fotocópias...), fazendo com que os docentes se sintam dependentes e condicionados na realização da sua atividade profissional.

E1 considera que estes dois setores do ensino deviam constar do orçamento do agrupamento mas, que para isso era necessário que o GGF os considerasse para o efeito.

A educação pré-escolar e o 1º ciclo não possuem tempos livres mas, escola a tempo inteiro.

A nível da Gestão do Pessoal não Docente é importante que exista uma boa relação de trabalho entre pessoal docente e não docente, baseada no reconhecimento mútuo da importância das funções e na valorização formativa de uns e de outros, são fundamentais para o sucesso educativo dos alunos.

A Gestão dos Apoios Pedagógicos é distribuída pelos alunos com mais dificuldades embora fique aquém das necessidades reais.

A nível da Gestão Curricular E1 considera que não existe autonomia, ao nível do desenvolvimento e aplicação do currículo.

Por sua vez E3 considera que tendo em atenção os objetivos, os conteúdos definidos nos programas, as metas curriculares, as especificidades dos alunos e o meio no qual estão inseridos, os exames nacionais estão desfasados dessa realidade.

Na opinião de E1, a descentralização e a responsabilização são o melhor caminho para rentabilizar as capacidades dos educadores/professores ao nível gestão dos docentes. Nesse sentido, cada estrutura do agrupamento tem uma hierarquia definida por lei, a tomada de decisões realiza-se com autonomia e responsabilidade e os CDC articulam diretamente com o diretor.

No que respeita à Articulação Curricular (Eixo 3), esta é essencial durante o percurso escolar do aluno porque permite conhecê-lo, colmatar as dificuldades sentidas pelo aluno e permite a sequencialidade entre os ciclos. Salientam ainda que estas reuniões contribuem para aproximar os docentes, atenuar as diferenças profissionais e organizacionais dos diferentes níveis de ensino, a troca de recursos materiais, a elaboração de planificações, a adoção de métodos de ensino e de avaliação.

Em relação à Motivação Profissional (Eixo 4) e apesar de existir algum desencanto a nível dos professores, estes continuam a investir na sua formação profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida tendo em vista o sucesso educativo dos alunos de acordo com o Coordenador do Departamento Curricular do 1º CEB.

No capítulo seguinte vamos realizar a discussão dos resultados dos dados recolhidos das entrevistas e os dos questionários, e apresentar as propostas para o projeto de melhoria e as considerações finais deste estudo.

Capítulo III

1. Discussão dos Resultados, Propostas e Projeto de Melhoria, Conclusão

1.1. Discussão dos Resultados

Nesta secção iremos triangular os resultados dos questionários aos Educadores/Professores e das entrevistas ao Diretor do Agrupamento e aos Coordenadores de Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, analisadas no capítulo anterior.

As permanentes alterações e pressões a que a escola está sujeita atualmente pelas orientações nacionais (produção contínua de legislação), pelos «*mass-média*» (pressões sobre os professores, pais, alunos), pelos próprios agentes educativos, pela comunidade educativa e pelos avanços tecnológicos, tornam pertinente analisar a integração organizacional e a participação dos coordenadores de departamento da educação pré-escolar e do 1º ciclo na estrutura organizativa do agrupamento de escola. Pretende-se, assim, dar resposta à pergunta de partida para a nossa investigação:

- Quais os efeitos organizacionais da integração e da participação dos membros docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento de Escola Flor de Cerejeira, em termos dos eixos de análise convocados antes e que são:

- 1) nova identidade do Agrupamento, organizacional e culturalmente integradora dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB;
- 2) autonomia relativa dos professores destes mesmos níveis;
- 3) articulação e integração do trabalho docente e curricular; e,
- 4) motivação profissional dos docentes.

Neste sentido, e com base nos resultados obtidos começamos por analisar os dados recolhidos nos questionários (Quadro nº6) e nas entrevistas (p. 66) no que concerne à **nova identidade do Agrupamento, organizacional e culturalmente integradora dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB (Eixo 1)**. Verificamos que os docentes manifestam uma concordância elevada ao considerarem que o conceito de escola (71,41%,) e o seu clima (90,46%) se alteraram com a entrada em vigor do DL nº 115-A/98, do DL nº 75/2008 e do DL 137/2008. No mesmo sentido, 76,18% dos docentes, referem que as escolas e os professores são confrontados diariamente com novos desafios com a entrada em vigor destes decretos-lei e 84,7% dos docentes, considera que a produção contínua de legislação são um factor de «*stress*» e de angústia.

Por sua vez, E1 considera que as alterações introduzidas por estes decretos-lei não interferiram no trabalho docente, mas relativamente ao clima escolar, originaram atritos, uma vez que o Diretor deixou de ser eleito pelos professores.

No entanto, E2 e E3 referem que cada vez há mais instabilidade dos docentes relativamente à sua situação profissional provocada pelas constantes alterações legislativas, sem saber o que vai acontecer a seguir e isso origina algum desânimo perante a incerteza do futuro.

De acordo com E1, as alterações pelos DL nº75/2008 e nº137/2012 só são relevantes na composição do Conselho Pedagógico, que passou a ser um órgão que agora só integra professores.

Já E2 e E3 são unânimes no que se refere à eleição do CDC pelos seus pares, mesmo que os três elementos sejam propostos pelo Diretor.

Esta opinião é corroborada por 60% dos docentes que concordam bastante e consideram que as alterações introduzidas pelo DL nº137/2012 ao DL nº75/2008 são significativas para influenciar o clima de escola.

Relativamente à participação/colaboração do CDC na realização das atividades do Agrupamento, esta é bem aceite (61,9%) pelos outros níveis de ensino, assim como 70% dos docentes estão em concordância elevada no que se refere à relação dos professores com a comunidade educativa.

Refira-se ainda que 90,47% dos docentes concorda bastante que é essencial uma gestão que fomente um clima de colaboração e de entreajuda entre toda a comunidade educativa.

No que diz respeito à **autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB (Eixo 2)**, analisamos os dados recolhidos dos questionários (Quadro nº7) e das entrevistas (p. 68) e verificamos que 61,89% dos docentes manifesta concordância elevada no que se refere à publicação do DL nº172/91 ao reconhecer a especificidade organizacional da educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Implementou mudanças na gestão organizacional, ao introduzir o conceito de participação direta da comunidade educativa de acordo com 57,13%, as bases para o conceito de autonomia (PE) e deu origem ao DL nº115-A/98 que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos Escolares.

No âmbito do DL nº172/91, E1 foi um dos Diretores Executivos (modelo experimental), e na sua opinião este DL instituía mais autonomia e mais responsabilidade na gestão educativa, acompanhado pelo Ministério da Educação. Contudo, um dos problemas do modelo foi o afastamento da figura do Diretor da comunidade educativa e dos docentes. E1 salienta ainda que, embora a publicação do DL nº75/2008 dê mais autonomia às escolas/agrupamentos, esta é contrariada pela legislação que vai sendo produzida.

A educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico foram o setor de educação que mais alterações sofreram na sua gestão organizacional, com a entrada em vigor do

DL nº115-A/98, e este fato é confirmado por 61,9% dos docentes estarem em concordância elevada. É reforçado ainda por 71,42% manifestarem concordância elevada, de que a integração dos CDC da educação pré-escolar e do 1º ciclo nos órgãos de gestão intermédia do Agrupamento é fundamental, tendo em atenção a especificidade destes dois níveis de ensino.

Do mesmo modo, E2 e E3 estão em sintonia ao referirem que a integração dos CDC foram e são uma mais-valia nos órgãos do Agrupamento, uma vez que tem um conhecimento mais específico no que concerne à realidade específica destes níveis de ensino.

No entanto, no âmbito da autonomia e no que se refere aos CDC terem mais responsabilidades (52,37%) e mais autonomia (76,19%), é contrariado por 9,52% dos docentes que discorda totalmente que o CDC tenha mais responsabilidades e é corroborado por 14,28% que mencionam que os CDC não têm mais autonomia neste quadro legislativo.

No mesmo sentido, E2 refere que o cargo de CDC só tem a autonomia que a gestão permitir. Seguindo a mesma lógica, E3 refere que perante a legislação em vigor, o cargo de CDC não tem mais autonomia do que a que tinha. Havia mais autonomia com os conselhos escolares em que os docentes reuniam para tratar de assuntos da escola, programar as atividades a realizar e o Presidente do conselho escolar informava através de ofício a Delegação Escolar, que por sua vez comunicava à Direção Escolar.

Apesar disso, os docentes consideram que os CDC têm as competências reconhecidas (95,23%) para lidar com as dificuldades que enfrentam no exercício das suas atribuições.

A publicação do DL nº75/2008 reforça a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento e nesse sentido, 80,95% dos docentes concordam ou discordam pouco da afirmação.

A opinião de E2 e E3 convergem no sentido de que a família e a comunidade na sua maioria participam sempre que são solicitados, embora o E2 saliente que também existem pais que não querem saber nada da escola.

Continuando a discussão dos dados analisados relativamente à autonomia, vamos estudar ainda as diversas subcategorias consideradas na investigação e começamos pela **gestão financeira** no que concerne a estes dois níveis de ensino.

Ao nível dos questionários (Quadro nº8) e ao nível das entrevistas (p. 69), pudemos verificar que os dados não são muito expressivos.

Ao nível da educação pré-escolar, apesar de ter uma verba do ME, esta não é suficiente para a aquisição do material e para as atividades que são realizadas ao longo do ano letivo. Ao nível do 1º ciclo não existe qualquer verba, como referem 42,85% dos docentes. Estes dois níveis de ensino são apoiados financeiramente pela autarquia, o que faz com que estes docentes se sintam dependentes (66,66%), ao nível do material a utilizar na realização das atividades.

Na opinião de E1, estes dois setores de ensino também deviam funcionar com o orçamento do Agrupamento, mas para isso era necessário que o Gabinete de Gestão Financeira os considerasse para esse efeito. Refere ainda que a autarquia os apoia através da ASE (livros e alimentação), com os transportes escolares, componente de apoio à família no pré-escolar e atividades de enriquecimento no 1º ciclo. Salienta ainda que o ME passou para as autarquias a responsabilidade a nível financeiro destes níveis de ensino, e a responsabilidade pedagógica para os agrupamentos. Considera ainda que a atividade educativa e financeira deve ser da responsabilidade do Agrupamento.

Do mesmo modo, E2 considera que o facto de se sentirem dependentes financeiramente da autarquia é um risco que depende muito da sensibilidade do poder autárquico e que cada autarquia apoia as escolas de modo diferente.

Já a opinião de E3 é que a autonomia da escola é limitada e, se houvesse uma verba, esta seria gerida conforme as necessidades.

No que respeita à **gestão dos tempos livres**, ao nível dos questionários (Quadro nº9) e ao nível das entrevistas (p.70), verificamos que os educadores/professores apresentam sugestões/propostas (76,18%), para uma gestão equilibrada e eficiente (80,94%) dos tempos livres.

Neste sentido, E1 refere que a ocupação dos tempos livres na educação pré-escolar e no 1º ciclo é realizada em parceria com a autarquia. A componente de apoio à família na educação pré-escolar é assegurada no período do almoço e após o término da atividade letiva no período da tarde. As atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo são supervisionadas pelos professores titulares para que possa haver articulação curricular com os professores que estão com as AECs.

Relativamente a E2 e E3, a opinião é unânime ao referirem que os alunos destes níveis de ensino não têm tempos livres, porque existe a escola a tempo inteiro.

Em relação à **gestão do pessoal não docente**, verificamos nos questionários (Quadro nº10) e nas entrevistas (p. 70) que os docentes estabelecem um bom relacionamento (90,47%) com o pessoal não docente.

Em consonância, E1 salienta que nas escolas onde existe uma boa relação de trabalho e o reconhecimento da importância do papel de cada um, é um factor essencial que contribui para o sucesso educativo dos alunos e para o envolvimento da família no percurso escolar dos seus educandos.

No mesmo sentido, E2 e E3 confirmam que um bom relacionamento com o pessoal não docente é fundamental para o sucesso educativo dos alunos.

Relativamente à **gestão dos apoios pedagógicos**, verificamos pela análise dos dados ao nível dos questionários (Quadro nº11) e ao nível das entrevistas (p. 71), que os apoios pedagógicos atendem às necessidades (70,61%) existentes no agrupamento, e que os docentes apresentam sugestões (71,42%) para uma gestão eficiente dos mesmos.

A análise que E1 faz das sugestões transmitidas pelos CDC é a de que eles são os que melhor conhecem a realidade dos alunos e como Diretor tem a responsabilidade de gerir esses recursos em articulação com os CDC.

Já E2 refere que no pré-escolar o apoio pedagógico é dirigido a duas crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Na opinião de E3 os apoios pedagógicos são distribuídos pelos alunos com mais dificuldades e mesmo assim são insuficientes perante as necessidades.

No que concerne à **gestão curricular**, os dados obtidos ao nível dos questionários (Quadro nº12) e ao nível das entrevistas (p. 71) têm alguma relevância, tendo em atenção os participantes no estudo.

No que respeita ao cumprimento do programa, 66,66% dos docentes concordam ou discordam pouco de que a autonomia do educador/professor se limita ao seu cumprimento. Contudo, os docentes participam ativamente na elaboração dos instrumentos de autonomia (PE, 70% e PCA, 76,19%) e na elaboração do PCT/PTT (55%).

Na opinião de E1 não existe autonomia ao nível da gestão, nem ao nível do desenvolvimento e aplicação do currículo. Acrescenta ainda que, se de facto houvesse uma autonomia “construída”, o sucesso educativo seria uma realidade.

Já a opinião de E2 é que o pré-escolar tem um calendário diferente dos outros níveis de ensino e realizar a articulação curricular e as avaliações torna-se difícil.

Na sua maioria, os docentes organizam os objetivos, os conteúdos, as atividades (80,90%) para melhorar as aprendizagens dos alunos e o currículo é gerido (95,23%), tendo em atenção a diversidade dos alunos e as dificuldades sentidas (89,47%) pelos mesmos.

No mesmo sentido, E3 revela que, tendo em atenção os objetivos, os conteúdos definidos nos programas e nas metas curriculares, as especificidades e as necessidades dos alunos e ainda o meio no qual estão inseridos, os exames nacionais não contemplam essas especificidades.

No que se relaciona com a **gestão dos professores**, os dados obtidos nos questionários (Quadro nº13) e nas entrevistas (p. 72) verificamos que uma boa gestão é capaz de rentabilizar as aptidões/capacidades (80%) dos professores, e desta forma motivá-los (70%) para o desempenho das suas funções.

A opinião de E1, quando questionado sobre o modo como cria as condições necessárias de forma a rentabilizar as capacidades dos educadores/professores, declara que a descentralização e a responsabilização são o melhor caminho.

E2 salienta que no DC nunca houve colegas a mais, e as que existem tem turma e colaboram na realização das atividades.

A colaboração prestada por E3 é a de criar um bom ambiente de trabalho, um bom espírito de equipa, motivando a colaboração e o empenho dos professores na

execução do PAA e no desenvolvimento de projetos que favoreçam o sucesso educativo.

O modo como a Escola/Agrupamento funciona, quer seja no **registo profissional, quer seja no registo burocrático**, verificamos nos questionários (Quadro nº14) e nas entrevistas (p.72) que os dados podem parecer contraditórios, mas complementares. Os professores são profissionais competentes, cumpridores do que está previsto na lei (65%) e que respondem perante uma hierarquia (55%) bem definida.

Na mesma ordem de ideias, E1 refere que cada estrutura tem uma hierarquia definida por lei, que a tomada de decisões realiza-se com autonomia e responsabilidade por cada uma das partes e que os CDC articulam diretamente com o Diretor do Agrupamento.

No mesmo sentido, E3 salienta que seguem as orientações dos normativos em vigor e os objetivos traçados no PE e no PAA são cumpridos.

No que respeita à **articulação curricular vertical (Eixo 3)**, entre os diferentes níveis de ensino (pré-escolar/1º ciclo e entre este e o 2º ciclo), verificamos que os dados dos questionários (Quadro nº15) e das entrevistas (p. 73) expressam bem que a articulação está bem definida (60%) nos documentos do agrupamento, que tem como objetivo (80%) alcançar o sucesso educativo dos alunos e que aproxima (65%) os docentes dos vários níveis de ensino.

Do mesmo modo, o CDC promove a articulação e a sequencialidade (65%) entre os diferentes níveis de ensino.

De acordo com E1, a articulação curricular é essencial durante o percurso escolar do aluno e é um fator de sucesso.

No mesmo sentido, E2 e E3 concordam que a articulação curricular entre os ciclos é fundamental para um melhor conhecimento dos alunos, das dificuldades a colmatar nas transições de ciclo e permite melhorar as diferentes áreas curriculares. Salientam ainda que as reuniões de articulação também contribuem para aproximar os professores, assim como para o atenuar das diferenças profissionais e organizacionais dos diferentes níveis de ensino.

Continuando a discussão dos dados analisados relativamente à articulação curricular, vamos analisar ainda as diversas subcategorias consideradas na investigação, começando pela **articulação curricular vertical ascendente/descendente** e observar os dados dos questionários (Quadro nº16) e das entrevistas (p. 73).

Os dados obtidos revelam que os educadores/professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo realizam a articulação curricular vertical no trabalho pedagógico (75%), tendo em vista a promoção do sucesso educativo (80%) dos alunos, contribuindo assim para um melhor conhecimento dos mesmos e das dificuldades sentidas (80%) por estes.

As reuniões de articulação curricular são otimizadas para planificar e realizar atividades conjuntas (os alunos da pré-escolar visitarem a escola do 1º ciclo, confirmado

por 90% dos docentes), através de estratégias diversificadas (60%). Os educadores/professores participam e colaboram (60%) nas reuniões entre ciclos e elaboram (50%) alguns registos.

Segundo E1, a articulação curricular desenvolve-se relativamente a todos os alunos, independentemente da sua situação, tem como base alguns tópicos de trabalho e no final faz-se um relatório/ata de departamento com as situações tratadas.

De acordo com as opiniões de E2 e E3, as reuniões de articulação curricular são importantes para o conhecimento dos alunos, para a troca de informação e continuidade do processo educativo, para a troca de recursos materiais entre os diferentes docentes, para a elaboração de planificações, na adoção de métodos de ensino e de avaliação.

Relativamente à subcategoria da **articulação curricular vertical interna ao departamento**, verificamos que os dados dos questionários (Quadro nº17) e das entrevistas (p. 74) revelam como se organiza o trabalho pedagógico dos professores, a partilha de experiências e de materiais pedagógicos, de conhecimentos e da cooperação entre os docentes (70%), e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos.

Segundo E2, as reuniões de articulação no departamento são positivas para trocar experiências ao nível pedagógico, ao nível de materiais, de ideias e de conhecimentos.

A mesma ideia é transmitida por E3, que refere ser necessário promover um trabalho de cooperação entre todos os docentes, adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos e a utilizar uma pedagogia diferenciada.

Quanto à subcategoria da **articulação curricular vertical horizontal de cada ano**, os dados recolhidos nos questionários (Quadro nº18) e nas entrevistas (p. 75) revelam que a articulação horizontal de cada ano a nível da educação pré-escolar por idades 3, 4, 5 anos, só se justifica se houver o número de crianças que o permita (57,88%), discordando apenas 5,26%. Caso contrário, devem reunir (61,1%) com todas as idades.

Não podemos deixar de referir que o momento atual é difícil porque as escolas debatem-se com a diminuição do número de alunos. Contudo, nos grandes centros urbanos em que existem várias salas só com turmas homogêneas é positivo que se realizem reuniões de articulação horizontal interna por idades.

No que concerne ao 1º ciclo, os docentes concordam ou discordam pouco das reuniões de articulação (60%) horizontal interna por anos (1º anos, 2º anos, 3º anos, 4º anos) e com as reuniões de articulação (52,62%) com todos os anos (1º, 2º, 3º e 4º anos).

Neste sentido, os docentes manifestam concordância elevada com a realização coordenada da avaliação (52,62%) dos alunos e com a reflexão sobre os resultados da avaliação (55%) nas reuniões de articulação horizontal de cada ano relativamente a cada um destes níveis de ensino.

De acordo com E1, promove a articulação dentro dos DC, uma vez que é nessa estrutura que se faz a avaliação e a reflexão das estratégias de trabalho e das

aprendizagens. Por sua vez fazem-se os registos (atas de DC) que depois são integrados nos relatórios trimestrais de atividades.

No mesmo sentido E2 e E3 referem que os docentes reúnem-se para planificar e coordenar as atividades e estratégias a utilizar, partilhar materiais.

A discussão dos dados analisados relativamente à **motivação profissional (Eixo 4)**, verificamos que os dados dos questionários (Quadro nº19) e das entrevistas (p. 75) revelam que o CDC tem um papel fundamental (61,9%) na escola/agrupamento como elo de ligação (52,37%) aos órgãos de gestão, dos professores e da comunidade em geral.

As alterações sentidas na escola/agrupamento contribuíram para o desenvolvimento profissional (71,42%) dos docentes e a alteração das práticas pedagógicas (61,9%) dos educadores/professores.

É reconhecido por E1 que os CDC da educação pré-escolar e do 1º ciclo têm uma especificidade diferente dos outros níveis de ensino, uma vez que tratam de questões burocráticas relacionadas com os alunos e fazem a ligação com os pais e encarregados de educação. Salienta que na escola em estudo não tem Coordenador de Estabelecimento, mas o CDC exercer também essas funções. Afirma ainda que para os educadores/professores se sentirem motivados profissionalmente, o melhor estímulo resulta da autonomia de decisão, da responsabilização dada aos DC e da relação entre os CDC, professores e Diretor do Agrupamento.

Com a mesma opinião, E2 e E3 referem que o CDC é uma mais-valia na relação entre a gestão, os docentes e com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo os laços de cooperação e de desenvolvimento do respeito e reconhecimento mútuo.

A opinião também é unânime no que respeita à motivação profissional, em que E2 e E3 salientam que, apesar de existir um desencanto generalizado a nível dos professores, eles continuam a investir na sua formação profissional, actualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos e competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo sempre presente o sucesso educativo dos alunos.

2.Propostas e Projeto de Melhoria

A escola é uma organização que tem um papel relevante na sociedade, que está em constante desenvolvimento, transformação e à qual lhe é exigido acompanhar e adaptar às novas realidades impostas pela mesma.

Neste sentido e de acordo com Castro e Costa (2009: 1), são muitas as pressões sobre a escola e os docentes que «(...) condicionam sistematicamente as suas práticas, quer a nível administrativo organizacional, quer a nível pedagógico-curricular.».

Estes autores referem ainda que:

«O impacto da globalização e as suas consequências a nível social, económico e cultural abatem-se também sobre a escola. Esta tem de encontrar respostas rápidas e diferenciadas a um mundo *novo* e em transformação constante. Pede-se à escola e aos professores o desempenho de tarefas cada vez mais difíceis de concretizar tendo em conta os problemas da sociedade actual. (Castro e Costa, 2009: 1).

A escola tem uma dinâmica muito própria, que exige a mobilização de todos os que nela intervém. Assim, esta tem de ter em atenção os alunos que são a matéria-prima e os professores que são os agentes transformadores dessa mesma matéria. À escola é-lhe colocado o desafio de ter alunos e professores motivados e apoiados para os mesmos objetivos, assim como os funcionários, pais/encarregados de educação e comunidade em geral que também fazem parte do processo educativo.

Os professores têm uma tarefa por vezes ingrata e angustiante para além de muito exigente e desgastante, mas ao mesmo tempo compensadora quando os alunos atingem o sucesso educativo.

Refletir sobre a importância do papel dos coordenadores de departamento curricular, à frente de grupos de trabalho e a sua atuação como agente de mudança, ao incentivar a participação e a colaboração de todos, contribui para o sucesso da escola e para o seu desenvolvimento. Isto é, os coordenadores de departamento curricular no desempenho das suas funções devem ter sempre presente o PE, colaborar com os órgãos de gestão e direção da escola, a articulação curricular e a articulação com os outros níveis de ensino. Este é ao mesmo tempo um gestor de recursos, quer humanos (docentes, alunos, funcionários) quer materiais e espaços, ao criar condições favoráveis, de modo a que as metas e as estratégias estabelecidas sejam mais facilmente dinamizadas e concretizadas.

Assim sendo, o plano de intervenção/melhoria para o Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira, assenta essencialmente em olhar a escola como uma organização e criar as condições necessárias a todos os intervenientes para o desempenho das suas funções e no desenvolvimento de competências no processo educativo. Deste modo, todos os agentes educativos devem contribuir para um clima de responsabilização com base na cooperação e participação nos órgãos, nas decisões a tomar no processo educativo e ao mesmo tempo se sintam como parte integrante e construtores do processo educativo no Agrupamento de Escolas.

Quadro nº 20 – Pontos Fortes e Fracos do Agrupamento de Escolas

Pontos Fortes do Agrupamento de Escolas	Pontos Fracos do Agrupamento de Escolas
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece uma boa relação com as diversas instituições da comunidade e facilita o desenvolvimento de projetos e atividades de parceria que se revelam positivas no processo de ensino aprendizagem; - A disponibilidade, motivação e empenho dos profissionais e da comunidade educativa; - O relacionamento interpessoal positivo entre alunos, docentes e assistentes operacionais favorece a 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de projetos comuns nos JI e na EB1 contribui para fragilizar a articulação e a sequencialidade pedagógica entre estes níveis de ensino; - O processo de avaliação é fator de stress que limita o desenvolvimento de uma cultura e práticas de reflexão; - Pouca alteração das práticas pedagógicas de alguns docentes;

<p>existência de um clima propício ao processo de ensino aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aquisição de materiais, equipamentos e instalações de qualidade contribuem para o bem-estar e igualdade de oportunidades das crianças e alunos, assim como da comunidade escolar; - A diversificação da oferta formativa, ajustada às expectativas da comunidade educativa; - A visão abrangente do currículo, concretizada no desenvolvimento de projetos/ações de diversificadas áreas do saber; - O dinamismo e inovação da Escola/Agrupamento (escola aberta a novos projetos). 	<ul style="list-style-type: none"> - A especificidade a nível da cultura e prática profissional dos educadores e professores do 1º CEB limita e fragiliza a sua integração na Escola/Agrupamento; - Uniformização a nível dos registos de acordo com os outros níveis de ensino, perdendo assim a sua especificidade; - A representação e participação dos educadores e professores do 1º CEB não é representativa nas dinâmicas decisórias e organizativas do Agrupamento de Escolas; - No âmbito da autonomia o CDC não tem autonomia; - No âmbito da autonomia o Agrupamento de Escolas não contempla no seu orçamento estes dois níveis de ensino.
Oportunidades	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> - É o conhecimento mais profundo e o bom relacionamento entre a comunidade, as famílias, os pais, os alunos, em que o Agrupamento de Escolas está inserido; - Os pais/encarregados de educação manifestam interesse na vida escolar dos seus educandos; - Estabilidade do corpo docente educadores e professores do 1º CEB e do corpo não docente; - A boa relação com as diversas instituições da comunidade e facilita o desenvolvimento de projetos e atividades de parceria que se revelam positivas no processo de ensino aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interioridade, distância dos grandes centros e falta de transportes; - Meio essencialmente rural e por vezes escassos recursos socioeconómico.

Após o levantamento dos pontos fortes e pontos fracos do Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira, organizámos o Plano de Intervenção/Melhoria segundo os pontos fracos e de acordo com os eixos de análise definidos *a priori*.

Recomendamos que este plano de intervenção/melhoria seja implementado no Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira, para um período de quatro anos de forma a cumprir e avaliar sucessivamente todo o procedimento. Salientamos ainda que este plano tem como base um grupo de profissionais competentes, empenhados e motivados que conhecem bem o Agrupamento de Escolas e o meio no qual está inserido. Deste modo propomos os seguintes eixos de intervenção:

1.Promover uma cultura de agrupamento, em que os professores e CDC, se sintam parte integrante e construtora da organização/instituição

Para que tal aconteça é necessário que os valores institucionais do agrupamento estejam definidos (valores, atitudes e normas que vão estabelecer as formas de estar dos diversos intervenientes no processo de ensino aprendizagem), tendo como base a legislação em vigor assim como as orientações do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico.

Incentivar a participação e a colaboração dos docentes e CDC na tomada de decisões das diferentes estruturas educativas, vai permitir que estes se sintam parte integrante dessa mesma estrutura e ao mesmo tempo contribuir com o seu conhecimento e capacidades na construção do processo educativo e da sua própria autonomia.

A participação dos docentes da educação pré escolar e do 1º ciclo nos diferentes órgãos de gestão na opinião de Castro e Costa (2009: 5) constitui «um passo importante na aproximação entre profissionais docentes e níveis educativos.», apesar de atualmente essa participação ser desigual. Contudo é necessário promover uma cultura de participação e de responsabilização de todos os agentes educativos como um todo, no desenvolvimento do processo educativo. Deste modo é necessária a cooperação dos Centros de Formação com acções de formação para apoiar o desenvolvimento profissional do professor, dos assistentes técnicos e operacionais no sentido de sensibilizar e motivar para a participação e colaboração no desenvolvimento de ensino aprendizagem.

2.Promover uma melhor articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino

É fundamental promover entre os docentes a cooperação, a colaboração e a articulação curricular de modo a definir estratégias pedagógicas e contribuir para o sucesso educativo, assim como estabelecer um bom relacionamento entre o Agrupamento de Escolas, os docentes, os alunos, os funcionários, os pais e encarregados de educação, a família e a comunidade em geral.

Nesta perspetiva é importante melhorar e consolidar a articulação entre os departamentos dos diferentes níveis de ensino, a articulação horizontal e vertical do currículo, com o objetivo de consolidar a sequencialidade das aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos alunos.

Estabelecer processos de avaliação formativa como instrumento regulador do processo de ensino aprendizagem e adequar as estratégias de acordo com o ritmo de cada aluno. Implementar práticas de supervisão das atividades letivas, que permitem monitorizar a eficácia do planeamento e das estratégias utilizadas com vista ao sucesso educativo.

Perante isto é necessário também a cooperação dos Centros de Formação com acções de formação que contribuam para a inovação e mudanças das práticas pedagógicas dos docentes tendo em vista o desenvolvimento e sucesso de ensino aprendizagem.

A realização de workshops também é importante porque permite que os docentes partilhem as suas experiencias e as dificuldades sentidas na sua atividade profissional.

Seguidamente, vamos apresentar alguns quadros com os objetivos pretendidos e as estratégias de intervenção que consideramos pertinentes.

Quadro nº 21 – Identidade do Agrupamento (Eixo 1)

Clima de Escola	
Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> - A representação e participação dos educadores e professores do 1º CEB não é representativa nas dinâmicas decisórias e organizativas do Agrupamento de Escolas. - A especificidade a nível da cultura e prática profissional dos educadores e professores do 1º CEB limita e fragiliza a sua integração na Escola/Agrupamento;
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma clara e objetiva nos órgãos de decisão do Agrupamento; - Sensibilizar para a especificidade destes níveis de ensino; - Sensibilizar para a cultura e prática profissional dos mesmos.
Estratégias de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos educadores/professores do 1º CEB a fim de participarem ativamente nos órgãos de decisão do Agrupamento, - Reuniões com as diferentes estruturas educativas; - Realização de encontros entre os docentes dos vários níveis de ensino para uma troca de saberes, culturas e práticas pedagógicas; - Elaboração do PE, que revele a visão/futuro e os valores a defender pelo agrupamento; - Elaboração do PAA com os objectivos bem definidos em função do PE do agrupamento; - Construção do PC de acordo com as necessidades dos alunos e o meio no qual o agrupamento está inserido;

Quadro nº 22 –Autonomia Relativa dos Professores da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB (Eixo 2)

Autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB	
Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> - Uniformização a nível dos registos de acordo com os outros níveis de ensino, perdendo assim a sua especificidade; - No âmbito da autonomia o CDC não tem autonomia. - A representação e participação dos educadores e professores do 1º CEB não é representativa nas dinâmicas decisórias e organizativas do Agrupamento de Escolas; - No âmbito da autonomia o Agrupamento de Escolas não contempla no seu orçamento estes dois níveis de ensino.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a especificidade destes níveis de ensino em termos organizativos e curriculares; - Sensibilizar para a uma maior autonomia a nível dos CDC para determinadas situações que dizem respeito a estes níveis de ensino; - Sensibilizar para a importância destes CDC na participação e colaboração nos órgãos de decisão; - Sensibilizar para a importância do material necessário para a realização de actividades fundamentais para o sucesso educativo; - Elaborar os instrumentos de autonomia do agrupamento.
Estratégias de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do PE do agrupamento; - Elaboração do PAA em função do PEA; - Mobilização, na coordenação das estruturas intermédias, da reflexão das práticas nas salas de aula e da supervisão pedagógica. - Mobilização dos educadores/professores do 1º CEB, a participarem ativamente nos órgãos de decisão do Agrupamento, independentemente de lhes dizer respeito ou não. - Realização de encontros entre os docentes para uma troca de saberes, culturas e práticas pedagógicas específicas destes níveis de ensino;

Quadro nº 23 –Articulação e Integração do Trabalho Docente e Curricular (Eixo 3)

Articulação e integração do trabalho docente e curricular	
Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de projetos comuns nos JI e na EB1 contribui para fragilizar a articulação e a sequencialidade pedagógica entre estes níveis de ensino; - O processo de avaliação é fator de stress que limita o desenvolvimento de uma cultura e práticas de reflexão;
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a articulação inter e intra ciclos; - Sensibilizar para uma melhor articulação e sequencialidade entre os ciclos, com vista ao sucesso educativo; - Promover a aproximação entre os educadores/professores para reflectir, planificar e articular;
Estratégias de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um Plano de Articulação, com o objetivo de reforçar a articulação interdisciplinar, a articulação entre os JI e EB1, o trabalho cooperativo entre docentes, no sentido da partilha de experiências e da melhoria dos resultados escolares; - Mobilização, na coordenação das estruturas intermédias, da reflexão das práticas nas salas de aula e da supervisão pedagógica.

Quadro nº 24 – Motivação Profissional dos Docentes (Eixo 4)

Motivação profissional dos docentes	
Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de avaliação é fator de stress que limita o desenvolvimento de uma cultura e práticas de reflexão; - Pouca alteração das práticas pedagógicas de alguns docentes;
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os docentes para um bom desenvolvimento profissional; - Promover a formação; - Sensibilizar para a inovação
Estratégias de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de formação que vá ao encontro das necessidades e interesses dos docentes; - Sensibilização dos professores para a necessidade de se atualizarem profissionalmente; - Utilização das capacidades dos docentes em áreas para as quais tem mais apetências; - Utilização de recursos existentes na comunidade em que o Agrupamento está inserido.

3.Conclusões Finais

Este trabalho teve como base os objetivos estabelecidos que visaram a formulação do problema a investigar sobre os efeitos organizacionais da integração e da participação dos membros da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira, e as questões de investigação foram determinadas em função de eixos de análise e observamos o seguinte:

Relativamente ao **Eixo 1 «nova identidade do Agrupamento, organizacional e culturalmente integradora dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB»** os educadores/professores consideram que o conceito de escola e o clima de escola se alteraram com a entrada em vigor do DL nº115-A/98, do DL nº 75/2008 e do DL nº 137/2012, e que a produção contínua de legislação são factores de «*stress*», de angústia e de desânimo perante a incerteza do futuro. Contudo, estas alterações não interferiram

no trabalho docente, mas em relação ao clima escolar, originaram atritos, uma vez que o diretor deixou de ser eleito pelos professores.

Todavia os DL nº75/2008 e DL nº137/2012 são relevantes na composição do Conselho Pedagógico, que passou a integrar só professores, assim como na eleição do CDC pelos seus pares, mesmo que os três elementos sejam propostos pelo diretor.

A participação/colaboração do CDC na realização das atividades do Agrupamento é bem aceite pelos outros níveis de ensino, assim como no que se refere à relação dos professores com a comunidade educativa. No entanto é crucial que a gestão fomente um clima de colaboração e de entreajuda da comunidade educativa.

No que se refere ao **Eixo 2 «autonomia relativa dos professores destes mesmos níveis»**, a publicação do DL nº172/91 reconhece a especificidade organizacional da educação pré-escolar e do 1º ciclo. Implementou mudanças na gestão organizacional, ao introduzir o conceito de participação direta da comunidade educativa, as bases para o conceito de autonomia e deu origem ao DL nº115-A/98 que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos Escolares.

O DL nº172/91 instituiu mais autonomia e mais responsabilidade na gestão educativa. Contudo, um dos problemas do modelo foi o afastamento da figura do diretor da comunidade educativa e dos docentes. É de salientar que, embora a publicação do DL nº75/2008 dê mais autonomia às escolas/agrupamentos, esta é contrariada pela legislação que vai sendo produzida.

A educação pré-escolar e o 1º ciclo foram o setor de educação que mais alterações sofreram na sua gestão organizacional, com a entrada em vigor do DL nº115-A/98. No entanto, no âmbito da autonomia deste quadro legislativo, os CDC têm mais responsabilidades e as competências reconhecidas para lidar com as dificuldades que enfrentam no exercício das suas atribuições mas, não têm mais autonomia a não ser a que a gestão permitir.

A publicação do DL nº75/2008 reforça a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento.

A nível da gestão financeira verificamos que a educação pré-escolar apesar de ter uma verba do ME, esta não é suficiente para a aquisição do material e para as atividades que são realizadas ao longo do ano letivo, sendo que o 1º ciclo não tem qualquer verba.

Estes dois níveis de ensino são apoiados financeiramente pela autarquia (o que é um risco porque depende muito da sensibilidade do poder autárquico), através da ASE (livros e alimentação), com os transportes escolares, com a componente de apoio à família no pré-escolar e atividades de enriquecimento no 1º ciclo.

Para funcionarem com o orçamento do Agrupamento, era necessário que o Gabinete de Gestão Financeira os considerasse para esse efeito. É de salientar que o ME passou para as autarquias a responsabilidade a nível financeiro destes níveis de ensino, e a responsabilidade pedagógica para os agrupamentos.

Em relação à gestão dos tempos livres na educação pré-escolar e no 1º ciclo, esta é realizada em parceria com a autarquia. A componente de apoio à família na educação pré-escolar é assegurada no período do almoço e após o término da atividade letiva no período da tarde. As atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo são supervisionadas pelos professores titulares para que possa haver articulação curricular com os professores que estão com as AECs.

Na gestão do pessoal não docente, apuramos que nas escolas onde existe uma boa relação de trabalho e o reconhecimento da importância do papel de cada um, é um factor essencial que contribui para o sucesso educativo dos alunos e para o envolvimento da família no percurso escolar dos seus educandos.

Relativamente à gestão dos apoios pedagógicos, as sugestões são transmitidas pelos CDC porque são os que melhor conhecem a realidade dos alunos e o diretor tem a responsabilidade de gerir esses recursos em articulação com os CDC.

No que concerne à gestão curricular, os docentes participam ativamente na elaboração dos instrumentos de autonomia (PE, PCA), na elaboração do PCT/PTT e no cumprimento dos programas. Estes organizam os objetivos, os conteúdos, as atividades para melhorar as aprendizagens dos alunos e o currículo é gerido, tendo em atenção a diversidade dos alunos e as dificuldades sentidas pelos mesmos.

No entanto, não existe autonomia ao nível da gestão, nem ao nível do desenvolvimento e aplicação do currículo, mas se houvesse uma autonomia “construída”, o sucesso educativo seria uma realidade.

Em relação à gestão dos professores, uma boa gestão é capaz de rentabilizar as aptidões/capacidades dos professores, motivando-os para o desempenho das suas funções através da descentralização e da responsabilização.

O modo como a Escola/Agrupamento funciona, quer seja no registo profissional, quer seja no registo burocrático, pode parecer contraditório mas complementam-se porque cada estrutura tem uma hierarquia definida por lei, a tomada de decisões realiza-se com autonomia e responsabilidade por cada uma das partes e os CDC articulam diretamente com o diretor.

Relativamente ao **Eixo 3 «articulação e integração do trabalho docente e curricular»**, a articulação curricular vertical entre os diferentes níveis de ensino está bem definida nos documentos do agrupamento, com o objetivo de alcançar o sucesso educativo, para aproximar os docentes, assim como atenuar as diferenças profissionais e organizacionais dos diferentes níveis de ensino.

Promover a articulação e a sequencialidade durante o percurso escolar dos alunos, é fundamental para um melhor conhecimento dos mesmos, das dificuldades a colmatar nas transições de ciclo e melhorar as diferentes áreas curriculares.

As reuniões de articulação curricular vertical ascendente/descendente são otimizadas para planificar, para realizar atividades conjuntas, para o conhecimento dos alunos, para a troca de informação e continuidade do processo educativo, para a troca de

recursos materiais, para a elaboração de planificações e a adoção de métodos de ensino e de avaliação.

Os educadores/professores participam e colaboram nas reuniões entre ciclos e elaboram alguns registos que têm como base alguns tópicos de trabalho e no final faz-se um relatório/ata de departamento com as situações tratadas.

Na articulação curricular vertical interna ao departamento, organiza-se o trabalho pedagógico dos professores, a partilha de experiências e de materiais pedagógicos, de conhecimentos, de cooperação entre os docentes e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, adequando o currículo aos interesses e necessidades destes através de uma pedagogia diferenciada.

A nível da articulação curricular vertical horizontal de cada ano, na educação pré-escolar por idades 3, 4, 5 anos, só se justifica se houver o número de crianças que o permita, caso contrário, devem reunir com todas as idades como acontece neste estudo.

Comparativamente ao 1º ciclo, as reuniões de articulação horizontal interna por anos (1º anos, 2º anos, 3º anos, 4º anos) são positivas porque permite a realização coordenada da avaliação dos alunos com a reflexão sobre os resultados da mesma, assim como as reuniões com todos os anos (1º, 2º, 3º e 4º anos).

Promover a articulação dentro dos DC, é essencial uma vez que é nessa estrutura que se faz a avaliação e a reflexão das estratégias de trabalho e das aprendizagens. Por sua vez fazem-se os registos (atas de DC) que depois são integrados nos relatórios trimestrais de atividades.

Relativamente ao **Eixo 4 «motivação profissional dos docentes»**, o CDC têm um papel fundamental na escola/agrupamento como elo de ligação aos órgãos de gestão, aos professores e à comunidade educativa, favorecendo os laços de cooperação e de desenvolvimento do respeito e reconhecimento mútuo.

As alterações sentidas na escola/agrupamento contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes, apesar de existir um desencanto generalizado, os educadores/professores continuam a investir na sua formação pessoal, atualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos e competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo sempre presente o sucesso educativo dos alunos.

Estamos conscientes de que este estudo de caso está inserido num determinado contexto, e que as propostas do projeto de melhoria só serão aplicadas se todos os intervenientes estiverem motivados, participarem e cooperarem. Têm a seu favor o facto de serem os que melhor conhecem o meio, o ambiente organizacional, a sua especificidade perante os outros níveis de ensino e de se adaptarem às mudanças constantes, tendo em vista a atualização profissional.

Esperamos que estudo sirva para refletir sobre a importância da educação pré-escolar e do 1º ciclo na comunidade educativa como pilares da educação, assim como o seu contributo na melhoria das dinâmicas decisórias da escola/agrupamento.

Referências

Referências Bibliográficas

- AFONSO, NATÉRCIO (2002). *Colóquio, 25 anos de Gestão Escolar*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº2, 10-11.
- ALMEIDA, L., LEITE, C., & FERNANDES, P. (2010). *O Governo das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal: Legislação e Vivências dos Professores*. C Leite, P Fernandes - *Práxis Educacional*, 2010 - periodicos.uesb.br , 57-74.
- ALMEIDA, L., LEITE, C., & FERNANDES, P. (2009). *Do Governo das Escolas de Instrução Primária ao Governo das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico: Um olhar a partir da legislação*. Atas do X Congresso, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança. 30 de abril, 1 e 2 de maio.
- ALONSO, M.L.G. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Vol.I. Tese de Doutoramento. Braga: IEC. Universidade do Minho.
repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../MLGA-TD-Vol-I.PDF
(2013-05-15, 09h30m)
- AMADO, J. D. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- BARROSO, João (2002). *Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº2, 90-105.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BILHIM, João Abreu F. (1996), *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- COSTA, J. A. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Universidade de Aveiro.
- COSTA, J.A; MENDES, A. VENTURA, A. (2001). *Gestão Financeira versus Gestão Pedagógica nas Escolas: da desarticulação manifesta à estratégia esperada* in *Liderança e Estratégia nas organizações Escolares*. (Org.). Universidade de Aveiro, 269-284.
- CASTRO, Dora; COSTA, J.A (2009). *Complexidade e Tensões na Gestão periférica das Escolas do 1º Ciclo e dos Jardins de Infância*. Atas do X Congresso,

- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança. 30 de abril, 1 e 2 de maio.
- DELGADO, João Manuel, MARTINS, Édio (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999, Continuidades e Rupturas*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais. Edições ASA.
- FERNANDES, António Sousa (1993). *O Governo das Escolas: antecedentes da “Gestão Democrática” no período Liberal e Republicano*. Noésis, A Educação em Revista, 25, 15-17.
- FERNANDES, Preciosa (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- FERREIRA, Henrique (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, Henrique (1992). *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?* Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Pref. Jacques Ardoino; trad. Júlia Ferreira, José Cláudio. Porto : Porto Editora., 1996. ISBN 972-0-34121-1.
- FONTOURA, Maria Madalena. (2001). *O Currículo na Gestão e Organização das Escolas in Liderança e Estratégia nas organizações Escolares*. (Org).Universidade de Aveiro, 249-267.
- FONSECA, D. R., & COSTA, J. A. (2007). *Gestão Periférica nos Agrupamentos de Escolas em Portugal: o papel do Coordenador de Estabelecimento*. Obtido de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/120.pdf.
- FORMOSINHO, J. (1998). *O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Educação para Todos. Cadernos PEPT 2000. ME.
- FORMOSINHO, J. et al. Org. (2000). *Estudos sobre a Mobilidade Docente. Descontinuidades educativa no coração da prática pedagógica*. Educação para Todos. Cadernos PEPT 2000. ME.
- GHILARDI, F. (1983). *Guia para a Organização da Escola*. Porto: ASA.
- GUERRA, Miguel Á. (1990). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- LIMA, Licínio (2002). *Conferencia 25 anos de Gestão Escolar*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº2, 12-25.
- LIMA, Licínio, (2004). *O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração desconcentrada*. Revista Portuguesa de Educação, vol.17 (2), 7- 47.

- LIMA, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (1989). *El Centro Educativo Versatil: La Demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo*. In Q. MARTÍN-MORENO CERRILLO (Coord., 1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED, 23-62.
- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). «O Estudo de caso como Estratégia de Investigação em Educação.» *EDUSER: revista de educação*, Vol.2 (2), 2010. Inovação, Investigação em Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento da Educação Básica, (1997) - *Orientações Curriculares: para a Educação Pré-Escolar* – Lisboa. Coleção Educação Pré-Escolar;1.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) – *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* – Lisboa. Coleção Educação Pré-Escolar;3.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PACHECO, José Augusto (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. (Org.) Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- ROCHA, Abel Paiva (1996). *O Projecto Educativo de Escola. Administração Participada e Inovadora*. Coleção em Foco. Edições ASA.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e Práticas*. Coleção Reflexão Participada. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- TEIXEIRA, Sebastião (2002), *Gestão das Organizações*, Lisboa: McGraw-Hill.

Referências documentais

Projecto Educativo; Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira;
Regulamento Interno; Agrupamento de Escolas Flor de Cerejeira;
Regimento Interno do Departamento da Educação Pré-Escolar;
Regimento Interno do Departamento do 1ºCEB;

Referências eletrónicas (WWW)

<http://correiodaeducacao.asa.pt/149128.html> - 4 de março 2013

<http://agrupalfandegafe.net/moodle/> 3 de janeiro de 2013

Legislação obtida via eletrónica

<http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

Referências legislativas

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011-Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto da Secretaria d'Estado do Reino – 15 de novembro de 1836- Reforma de Passos Manuel.

Decreto do Governo nº220, 28 de setembro e 1844- Implementa a escolaridade obrigatória, a sua organização e funcionamento.

Decreto Lei 43/89 de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto Lei 6:137, de 29 de setembro de 1919 - Diretor da Escola Primária.

Decreto Lei nº 147/97 de 11 de junho – Regulamenta o desenvolvimento da Lei Quadro da Educação Pré Escolar.

Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de abril – Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Decreto Lei nº115-A/98 de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Decreto Lei nº172/91 de 4 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei nº46/85 de 22 de fevereiro – criação das Escolas C+S.

Decreto nº 22:369 de 30 de março de 1933- abolição do Conselho Escolar, das funções do diretor da escola primária.

Decreto Regulamentar 12/2000 de 29 de agosto: Agrupamentos de Escolas

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão, aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto Lei nº115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei nº24/99, de 22 de abril, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação.

Decreto-Lei N.º176/74 de 29 de abril, da Junta de Salvação Nacional - Exonera as autoridades académicas nomeadas pelo governo de Marcelo Caetano (surge as comissões de Gestão).

Decreto-Lei nº102/73 de 13 de março - Revê as condições de exercício de funções directivas nos estabelecimentos de ensino técnico médio, secundário, liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro –Estrutura Orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio – Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento.

Decreto-Lei nº 48:572 de 9 de setembro de 1968 - Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de outubro – Altera as estruturas administrativas dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro – estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo (constituído por representantes dos professores, alunos (só nas escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar).

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 de 6 de março – estabelece a escola básica 9 anos.

Despacho nº 13313, de 8 de Julho de 2003, 155, II série (páginas 10186 a 10187)

Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro- Revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais;

Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril – são definidas as Metas Curriculares;

Despacho nº 40/75, de 8 de novembro – Aprova o regime de gestão das escolas primárias.

Despacho nº 45/75, de 18 de outubro –

Despacho nº 5220/97 de 10 de julho– Aprova as orientações curriculares da educação pré escolar.

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho – Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, a partir do ano letivo de 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.

Lei /97 de 10 de fevereiro– Aprova a Lei Quadro da Educação Pré Escolar.

Lei nº 159/99 de 14 de setembro - atribuições e competências para as autarquias locais

Lei nº 24/99 de 22 de abril – Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação. Altera o Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, por apreciação parlamentar.

Lei nº 5/73 de 25 de julho-Lei de Veiga Simão.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 677/77 de 4 de novembro – Regulamenta o funcionamento dos conselhos diretivos nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria nº 679/77 de 4 de novembro – Regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos.

Portaria nº 970/80 de 12 de novembro – Regulamenta as novas atribuições e funcionamento dos conselhos pedagógicos bem como as competências de cada um dos seus membros.

Portaria nº 1/2002 de 3 de Janeiro – Aprova as orientações Curriculares da educação pré-escolar.

Resolução nº 44/2010, de 14 de junho do Conselho de Ministros; Diário da República, I

ANEXOS – I parte

ANEXO I

Quadro I- A evolução das estruturas intermédias e técnico/operacionais na escola pública, em Portugal, no pós-25 de Abril

Legislação		Gestão Escolar no ensino primário: a direcção das escolas primárias cabe:	Serviços de funcionamento permanente
Despacho nº 68/74 28/11/74 ⁴³		Conselho Escolar - nos estabelecimentos escolares com mais dois lugares; Diretor da Escola, se mais de dois lugares; Encarregado de Direcção – escolas até dois lugares.	- Comissões de Concelho ou Zona Escolar (Delegações Escolares) -Direções dos Distritos Escolares; Directores escolares e adjuntos com funções de natureza administrativa: Serviços de Orientação Pedagógica da Direcção Geral do Ensino Básico; Conselho Coordenador.
Despacho nº40/75 – 8/11/1975 «gestão democrática no ensino primário.»		Conselho Escolar - nos estabelecimentos escolares com mais dois lugares; Diretor da Escola, se mais de dois lugares; Encarregado de Direcção – escolas até dois lugares.	- Comissões de Concelho ou Zona Escolar (Delegações Escolares) -Direções dos Distritos Escolares; Directores escolares e adjuntos com funções de natureza administrativa: Serviços de Orientação Pedagógica da Direcção Geral do Ensino Básico; Conselho Coordenador.
		Órgãos de Gestão	Órgãos de Apoio (ver constituição do C.P. Artigos 22º e 23º)
Decreto Lei nº 769-A/76 «modelo de gestão democrática»		-Conselho Diretivo -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo	-Conselhos de Grupo de subgrupo, Disciplina ou de disciplina e Especialidade -Conselho de Docentes de Ano e de Turma -Diretores de Turma
	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Direcção, Administração e Gestão	Estruturas de Orientação Educativa – Artigo 36º
Decreto-Lei nº 542/1979, de 31/12	Projeto Pedagógico	Conselho Pedagógico Diretora	Conselho Pedagógico Associação de Pais e EE

⁴³ Desp.SEA-68/74, DR nº 277, de 28/11/74, pp.7630-7632. De acordo com Ferreira (1992) «o movimento democrático-participativo que envolveu a sociedade portuguesa na sequência do "25 de Abril" de 1974 "contagiu" a Educação Primária e os professores viram serem-lhes reconhecidos direitos de cidadania democrática por um acto de vontade política paternalista:

"No momento político presente, torna-se urgente o começo da vivência democrática no ensino primário. (...) Pretende-se assim que o teor do presente despacho contribua para uma seria aprendizagem democrática e valha como base de experiências para a futura regulamentação da gestão das escolas e demais instituições do ensino primário".

A experiência democrática dar-se-ia a três níveis:

1-ao nível local, através do regresso ao paradigma da I República, pela transformação do Conselho Escolar em órgão de direcção da Escola, conciliado com o paradigma do Estado Novo pela transformação do Director da Escola e/ou Encarregado de Direcção em órgão de gestão e controle;

2-Ao nível concelhio pela participação representativa dos professores nas Comissões de Gestão Concelhia;

3 -ao nível distrital pela participação representativa dos professores no Conselho Coordenador.» (Ferreira 1992:137).

(jardins de Infância)		Autarquia Associação de Pais e EE	
Decreto Lei nº 172/91 «modelo experimental »	-Projeto Educativo -Regulamento Interno -Planos Anual e Plurianual de Atividades -Projeto de Orçamento Anual	Define conceitos (Escola, Área Escolar e Administração Educativa) Artigo 3º -Conselhos de Escola ou Área Escolar -Conselho Executivo ou Diretor -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo -Coordenador de Núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares)	-Departamento Curricular -Chefe de Departamento Curricular; -Conselho de Turma -Coordenador de ano dos DT's -Diretor de Turma -Diretor de Instalações -Serviços de Psicologia e Orientação -Departamento de formação
	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Administração e Gestão	Estruturas de Orientação Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo Artigo 34º
Decreto Lei nº 115-A/98 «regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação»	-Projeto Educativo -Regulamento Interno -Plano Anual de Atividades	Define conceitos (Autonomia, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Administração Escolar, Agrupamento de Escolas) - Assembleia -Conselho Executivo -Conselho Administrativo	-Departamentos Curriculares (2º, 3º ciclos e Secundário) -Conselho de Docentes (pré escolar e 1º ciclo) -Articulação Curricular -Conselhos de Turma -Tutores -Conselhos de Diretores de Turma - Coordenador de ano ou ciclo -Proposta da Escola no âmbito da autonomia - Serviços de Psicologia e Orientação
	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Administração e Gestão	Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica
Decreto Lei nº 75/2008 « regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação »	-Projeto Educativo -Regulamento Interno -Planos Anual e Plurianual de Atividades -Orçamento	-Conselho Geral -Diretor -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo	-Articulação e Gestão Curricular -Departamentos Curriculares -Conselhos de Turma -Coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo (a definir em Regulamento Interno) -A Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

Fonte: Despacho nº 68/74- 28/11/74 in Ferreira (1992: 137), Despacho nº40/75 – 8/11/1975, DL nº 769-A/76, DL nº 172/91, DL nº 115-A/98, DL nº 75/2008.

Depois da análise efetuada sobre a evolução das estruturas intermédias e técnico/operacionais na escola pública, em Portugal, no pós-25 de Abril, justifica-se que de seguida se faça uma pesquisa das competências administrativas.

1.Competências das estruturas intermédias e técnico-operacionais intraescolares na educação de infância e no 1º

CEB

De seguida, analisaremos as competências administrativas das estruturas intermédias e técnico operacionais intraescolares na educação pré escolar e no 1º CEB, desde o 25 de abril de 1974.

1.1.Competências administrativas

Quadro II - Estruturas intermédias e técnico-operacionais

	Designação	Composição	Competências atribuídas
Despacho nº 68/74 de 28/11/74	Conselho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Todos os docentes em serviço na escola - Delegado escolar e adjuntos dispensados do serviço lectivo; -Os membros do Conselho Escolar são responsáveis perante o Estado pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares em vigor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Eleger o director da escola e o seu substituto legal; -Decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos pelos serviços competentes, sobre todas as questões que interessa à vida escolar; -Propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para as quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como administrativo; -Apreciar casos de natureza disciplinar, apresentados pelo director da escola, pelos professores, encarregados de educação e pessoal auxiliar; -Proceder à análise e debate dos problemas didáctico pedagógicos, inseridos numa perspectiva da política educacional, tendo em atenção que a escola não é dissociável da sociedade em que se integra; -Prestar toda a colaboração ao director da escola na execução das deliberações tomadas em Conselho Escolar; -Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, para uma mais rápida e eficiente resolução dos problemas escolares.
Despacho nº40/75 8/11/1975 «gestão democrática no ensino primário.»	Conselho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Todos os docentes em serviço na escola e pode incluir os monitores da Telescola; -Delegado escolar e adjuntos dispensados do serviço lectivo; -Os membros do Conselho Escolar são responsáveis perante o Estado pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares em vigor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Eleger o director da escola e o seu substituto legal; -Decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos pelos serviços competentes, sobre todas as questões que interessa à vida escolar; -Propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para as quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como administrativo; -Apreciar casos de natureza disciplinar, apresentados pelo director da escola, pelos professores, encarregados de educação e pessoal auxiliar; -Proceder à análise e debate dos problemas didáctico pedagógicos, inseridos numa perspectiva da política educacional, tendo em atenção que a escola não é dissociável da sociedade em que

			<p>se integra;</p> <p>-Prestar toda a colaboração ao director da escola na execução das deliberações tomadas em Conselho Escolar;</p> <p>-Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, para uma mais rápida e eficiente resolução dos problemas escolares.</p>
	Director da Escola ou Encarregado de Direcção	<p>-Eleito o Director e o substituto legal, por escrutínio secreto de entre os membros do Conselho Escolar</p>	<p>-Representar a escola;</p> <p>-Presidir às reuniões do Conselho Escolar;</p> <p>-Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar ou em situação de emergência em que não seja possível reunir este último;</p> <p>-Submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedam a sua competência;</p> <p>-Executar as deliberações do Conselho Escolar;</p> <p>Assinar o expediente e documentos de contabilidade;</p> <p>Velar pela disciplina da escola, no que se refere a alunos, professores e pessoal auxiliar;</p> <p>-Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, tanto no aspecto pedagógico como administrativo;</p> <p>-Velar pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares;</p> <p>Prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais;</p> <p>-Fomentar por todos os meios, a normal frequência escolar;</p> <p>-Atender os encarregados de educação, quando necessário.</p>
	Comissões de Concelho ou Zona Escolar	<p>-Concelhos com menos de 10 lugares:</p> <p>-1 Delegado Escolar ou secretário de zona e 1 substituto legal.</p> <p>-Concelhos de 10 a 39 lugares:</p> <p>-1 Delegado Escolar ou secretário de zona e 1 substituto legal;</p> <p>-1 Coordenador Pedagógico;</p> <p>-1 Coordenador para a Acção social Escolar.</p> <p>-Concelhos de 40 a 99 lugares:</p> <p>-1 Delegado Escolar ou secretário de zona e 1 substituto legal;</p> <p>-2 Coordenadores Pedagógico;</p> <p>-1 Coordenador para a Acção Social Escolar.</p> <p>-Concelhos de 100 a 199 lugares:</p>	<p>-Exerce funções pedagógicas, administrativas e de Acção Social Escolar.</p> <p>-Na sede de cada delegação ou zona escolar funcionará uma secção administrativa e uma secção pedagógica.</p> <p>-Secção Administrativa:</p> <p>-Delegado escolar ou secretário de zona e adjuntos com funções de carácter administrativo;</p>

		<p>-1 Delegado Escolar ou secretário de zona e 1 substituto legal; -3 Coordenadores Pedagógicos; -1 Coordenador para a Acção Social Escolar.</p> <p>-Concelhos com mais de 200 lugares: 1 Delegado Escolar ou secretário de zona e 1 substituto legal; -1 Coordenador Pedagógico para um grupo de 60 professores; -1 Coordenador para a Acção social Escolar</p>	
	<p>Coordenadores Pedagógicos</p> <p>Coordenadores para a Acção Social Escolar</p>	<p>Eleitos por escrutínio secreto de entre os docentes de cada concelho ou zona escolar</p>	<p>- Dinamizar o trabalho de grupo e fomentar o espírito de equipa entre os demais professores; -Reunir-se periodicamente com os restantes professores para estudo dos problemas pedagógico didáticos e psicopedagógicos, sem prejuízo das actividades lectivas; -Colaborar com os outros professores na planificação dos trabalhos escolares; -Colaborar nas actividades destinadas à avaliação de conhecimentos dos alunos, designadamente em provas de passagem do ano ou de conclusão de escolaridade primária; -Apoiar as iniciativas que tenham em vista uma estreita relação escola –comunidade; -Colaborar com a organização, apetrechamento e funcionamento de um centro que apoie pedagogicamente os estabelecimentos de ensino da zona escolar; -Fomentar o estudo da realidade escola, visando uma adequada resposta às suas necessidades; -Apoiar acções de valorização recíproca com os professores em cooperação com os serviços escolares pedagógicos, inspectores-orientadores e escolas do magistério primário; -Contribuir para o aperfeiçoamento do ensino; -Colaborar na realização política nacional de ensino primário para o que promoverá contactos com entidades também responsáveis pelo seu cumprimento; -Transmitir às entidades competentes os problemas escolares, tendo em vista o aperfeiçoamento da acção educativa; -Formular parecer sobre alterações à rede escolar.</p> <p>Cabe ao Coordenador de Acção Social Escolar 1-Trabalhar com os órgãos locais de acção social escolar. Ver as competências (11 alíneas) no Despacho 40/75 de 8/11/75. 2 –Ser o elo de ligação permanente entre os órgãos locais da acção social escolar da sua zona e os serviços regionais ou distritais do I.A.S.E.</p>
	Em cada uma	-Diretor escolar;	-Diretor escolar e Adjuntos - funções de natureza administrativa.

	das Direcções dos Distritos Escolares funcionará um Conselho Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> -Adjuntos; -Representantes dos Serviços de Orientação Pedagógica da Direcção Geral do Ensino Básico; -Representante de cada comissão concelhia ou e zona; - Representante do Instituto de Ação Social Escolar; -Representante do pessoal administrativo e auxiliar, eleitos por estes; 	<p>- Conselho Coordenador:</p> <p>São atribuições do Conselho Coordenador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contribuir para o aperfeiçoamento da gestão administrativa da Direcção Escolar e Comissões de zona Escolar; -Exercer funções de carácter pedagógico e as demais que lhe venham a ser atribuídas pelo MEIC; -Estudar a melhor forma de aplicação das normas legais e regulamentares e das directivas emanadas pelos órgãos de administração central; -Elaborar propostas a submeter à apreciação superior; -Apreciar críticas ou reclamações sobre a actuação dos serviços de administração de ensino, englobados na área do distrito escolar, de molde a solucionar problemas apresentados; -Dar parecer sobre alterações à rede escolar; -pronunciar-se em casos de natureza disciplinar, sempre que para isso seja consultado.
Decreto-Lei n.º 542/79, 31/12/1979 de Estatutos do Jardim de Infância	Director	<p>Conselho Pedagógico constituído pelo director do jardim-de-infância e pelos educadores em</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Representar o jardim-de-infância; -Cumprir as disposições legais e regulamentares, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes; -Convocar e presidir às reuniões dos conselhos pedagógico e consultivo; -Orientar, coordenar e dinamizar as actividades do jardim-de-infância; -Incentivar a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância; -Fomentar o aperfeiçoamento técnico e profissional do pessoal em serviço, através de adequada articulação com os serviços de formação competentes; -Coordenar a elaboração do relatório anual de actividades. <p>2 - Aos directores dos jardins-de-infância dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais compete ainda exercer a gestão financeira dentro dos limites superiormente determinados e controlar a execução administrativa.</p> <p>Compete ao conselho pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coadjuvar o director; - Propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância e a integração deste na comunidade; - Dar parecer sobre as necessidades de formação de pessoal em serviço; -Elaborar a proposta do plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução. <p>Conselho Pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -reunirá extraordinariamente sempre que o presidente o convoque ou a maioria dos seus membros o requeira e, ordinariamente, uma vez por mês durante o período de actividade do

		<p>exercício.</p> <p>Conselho Consultivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O director será ainda coadjuvado por um conselho consultivo. - Do conselho consultivo farão parte, além do director, que presidirá, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante do órgão de poder local. - A eleição do representante do pessoal auxiliar far-se-á por escrutínio secreto de entre e por todo o pessoal auxiliar. 	<p>jardim-de-infância.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As decisões do conselho pedagógico serão tomadas por maioria, tendo o presidente voto de qualidade. - As reuniões do conselho pedagógico realizam-se sem prejuízo das actividades normais do jardim-de-infância. <p>Compete ao conselho consultivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar os interesses dos pais; - Dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento; - Dar parecer sobre o plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução; - Sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância; - Propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim-de-infância e a comunidade; - Cooperar nas acções relativas à segurança, conservação do edifício e equipamento e aproveitamento integral do património. - No caso dos jardins-de-infância dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, cabe ainda ao conselho consultivo assegurar a aplicação das tabelas de comparticipação definidas pelos serviços competentes.
--	--	--	--

1.2. Gestão Financeira e Patrimonial

No que concerne à gestão financeira e patrimonial das escolas, Costa (2001) lembra que a «relação entre recursos e necessidades é certamente uma questão intemporal das políticas do Estado.» (Costa, 2001: 269). Isto é, o financiamento na educação hoje em dia debate-se cada vez mais com a falta de recursos para colmatar as necessidades reveladas pelo setor da educação.

A gestão financeira das escolas públicas do ensino não superior segundo Costa (2001).

«dispõem, no quadro do Orçamento Geral do Estado, de um “orçamento comum”(dotações comuns, na terminologia da especialidade) a ser atribuído à globalidade das escolas e não a cada escola em particular, definindo, por isso, o limite das despesa a efectuar pelos vários estabelecimentos de ensino público.» (Costa, 2001: 270).

Assim, ao ser aprovado o orçamento, compete aos órgãos da tutela proceder à afetação do orçamento a cada estabelecimento de ensino. Contudo Costa (2001) menciona que na gestão financeira das escolas é preciso distinguir dois espécimes de orçamento:

«o orçamento para efeitos de *despesas com pessoal* o qual é gerido directamente pelo Ministério da Educação sem que os estabelecimentos de ensino interfiram neste processo. O orçamento para *despesas de funcionamento (gestão corrente)*, este sim, atribuído às escolas, sob a forma de *orçamento anual*, que estas gerem de acordo com as regras próprias da contabilidade pública, com competências para autorizar a realização e o pagamento de despesas.» (Costa, 2001: 270).

Quando se fala em orçamento da escola, não nos reportamos ao primeiro orçamento (despesas com pessoal), mas ao segundo, orçamento para gestão corrente.

Segundo Costa (2001) o orçamento atribuído para as despesas de funcionamento de uma escola, tem que estar de acordo com o disposto no DL nº43/89 de 3 de fevereiro no artigo 3º, alínea g) deste diploma que na gestão financeira se deve ter em atenção «instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objetivos educativos e pedagógicos.». Deve existir articulação entre a componente pedagógica e a financeira que além de ser um imperativo legislativo, manifesta-se pela dependência da segunda em relação à primeira. Assim «cada estabelecimento de ensino ao elaborar a sua proposta de orçamento, terá de ter presente estas duas dimensões: gestão corrente e consecução dos objectivos educativos e pedagógicos.» (Costa, 2001: 271).

O conselho administrativo é um órgão que ao longo dos anos não sofreu qualquer alteração ao nível das competências e funções desde a publicação do Decreto nº 6:137 de 29 de setembro de 1919. No capítulo X, artigo 292º, está definido que «O conselho administrativo é constituído pelo director como presidente, por dois professores, eleitos anualmente pelo conselho escolar e pelo secretário da escola.» (Decreto nº 6:137, de 29 de setembro de 1919, do artigo 293º ao artigo 307º, são

definidas as competências do conselho administrativo que se vão mantendo ao longo dos anos e que pouca alteração sofreram:

- «1º Superintender na aplicação dos fundos da escola;
 - 2º Distribuir todas as verbas no começo do ano económico;
 - 3º Autorizar todas as requisições do conselho escolar que estiverem dentro das respectivas verbas e que digam respeito ao material indicado em o nº 8º do artigo 290º (deliberar sobre as propostas de aquisição de livros para a biblioteca e dos modelos e aparelhos para os museus, laboratórios e de qualquer outro material de ensino.).
 - 4º Organizar as folhas de pagamento referentes aos fundos da escola bem como as contas de receita e despesa que serão presentes ao conselho escolar, e em seguida enviá-las à Direcção Geral do Ensino Primário e Normal.
- &único. Haverá, além do livro de actas a cargo do secretário, os livros necessários para a escrituração regular das contas do conselho.» (artigo 292º do Decreto nº6:137).

O artigo 296º menciona que o conselho administrativo se reunirá no final de cada ano económico para a elaboração da proposta de orçamento do ano económico seguinte, uma vez por mês para a conferência de contas e no fim de cada ano económico, para organizar a conta de gerência, para ser presente ao conselho de professores e até ao dia 30 de setembro ao Conselho Superior de Finanças e cópia ao governo.

O DL.769-A/76 de 23 de outubro, no artigo 32º refere que o conselho administrativo é constituído por um presidente (função desempenhada pelo presidente do conselho diretivo ou pelo vice presidente), um vice presidente (função desempenhada pelo secretário do conselho diretivo), e um secretário (funções exercidas pelo chefe de secretaria).

Compete ao conselho administrativo de acordo com o artigo 33º deste DL o seguinte:

- «a)Estabelecer as regras a que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as leis gerais da contabilidade pública e a orientação da Direcção Geral de Pessoal e Administração;
- b)Aprovar os projectos de orçamento e a conta de gerência;
- c)Verificar a legalidade das despesas efectuadas e autorizar o respectivo pagamento;
- d)Fiscalizar a cobrança das receitas e dar balanço ao cofre a cargo do tesoureiro;
- e)Velar pela manutenção e conservação do património, promovendo a organização e permanente actualização do seu cadastro;
- f)Aceitar as liberdades feitas a favor dos serviços ou estabelecimento de ensino.» (artigo 33º do DL.769-A/76, de 23 de outubro).

O DL.172/91 refere que «O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola nos termos das disposições legais em vigor.» (artigo 25º do DL172/91). O seu artigo 26º menciona as competências do conselho administrativo ao qual cabe «autorizar a realização e pagamento das despesas, nos termos legalmente previstos, e acompanhar e verificar a legalidades da gestão administrativo-financeira da escola.» (artigo 26º do DL172/91). Nos artigos (27º e 28º) seguintes são referidas a sua composição e funcionamento que não sofreram alterações.

O DL nº115-A/98 no seu artigo 28º clarifica que «O conselho administrativo é um órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.» (artigo 28º do DL nº115-A/98).

É composto pelo presidente do conselho executivo ou diretor que o preside, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo.

- «a) Aprovar o projeto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.» (artigo 30º do DL nº115-A/98).

O conselho administrativo com o DL.nº75/2008 «é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.» (artigo 36º do DL. nº 75/2008).

O artigo 37º define a composição do conselho administrativo com o diretor, que preside; o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, ou por ele designado; e o chefe dos serviços de administração escolar. O artigo 38º define as competências sem prejuízo das que lhe são cometidas por lei ou regulamento interno.

- «a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral,
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.» (artigo 38º do DL.nº75/2008).

A gestão financeira deverá respeitar as regras do orçamento por atividades e orientar-se pelos seguintes instrumentos de previsão económica:

- a) Plano financeiro anual.
- b) Orçamento privativo.

Cabe a cada agrupamento/escola não agrupada a elaboração da proposta de orçamento e do relatório de contas de gerência, no início de cada ano civil.

Os saldos apurados no fim de cada exercício, relativamente às receitas próprias, transitam para o exercício seguinte.

A conta de gerência da ação social escolar de cada agrupamento de escola/escola não agrupada corresponde apenas às despesas e receitas oriundas dos diversos setores da ação social escolar da escola – sede.

No que concerne à escola primária Formosinho (1998) lembra que é uma escola sem orçamento e que quando se tecem considerações sobre autonomia administrativa e financeira neste sector de ensino é indispensável que «antes de equacionar a questão da autonomia financeira é preciso que haja alguma gestão financeira, é preciso que haja algo para gerir.» (Formosinho, 1998: 28).

Atualmente as autarquias apoiam as escolas da educação pré-escolar e do 1º ciclo quer no seu funcionamento quer na manutenção a nível dos espaços físicos, transporte escolar; refeições; material de limpeza, funcionários e algum material didático.

A educação pré-escolar possui uma verba atribuída pelo Gabinete de Gestão Financeira de acordo com o número de alunos por sala (até 10 alunos; entre 15 e 20 alunos; e mais de 20 alunos), que é repartida por duas prestações no ano letivo. Com esta verba compra-se algum material de desgaste, jogos, livros (...) que não chega e assim o apoio dos pais e encarregados de educação e autarquia são essenciais para o seu funcionamento.

1.3. Gestão de Pessoal e Relações Humanas

A distribuição do serviço docente é da competência do Órgão de Gestão, de acordo com a legislação em vigor (DL n.º75/2008) com o Projeto Curricular do Agrupamento e as orientações do Conselho Pedagógico.

A distribuição do serviço não docente da competência do Órgão de Gestão, de acordo com a legislação em vigor (DL n.º75/2008).

Quadro III-Atribuições e competências dos órgãos e agentes escolares dos conselhos de escola aos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo

<u>Despacho nº40/75 – 8/11/1975</u> «gestão democrática no ensino primário.»	<u>Decreto Lei nº 172/91</u>	<u>Decreto Lei nº 115-A/98</u>	<u>DL.nº75/2008</u> e as alterações introduzidas pelo <u>DL nº137/2012 de 2 de julho</u>
Direção das Escolas	Define	Define	Define
<p>Conselho Escolar ou Encarregado de Direção até dois lugares</p> <p>Encarregado de direção:</p> <p>Escolhem entre si o ED, lavram uma ata e enviam-na para a Comissão Concelhia</p>	<p>a).Escola- (...) estabelecimento de educação pré escolar ou do 1º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar;</p> <p>b).Área escolar- grupo de estabelecimentos de educação pré escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns;</p> <p>Órgãos de direcção, administração e gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conselho de Escola -Diretor Executivo -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo <p>*Estruturas de Orientação Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> -Departamentos Curriculares -Conselhos de Turma -Coordenador de ano dos DT's -Directores de Turma -Directores de Instalações -Serviços de Psicologia e Orientação 	<p>Órgãos de direcção, administração e gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> -Assembleia de Escola -Diretor Executivo ou Diretor -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo <p>*Estruturas de Orientação Educativa e serviços especializados de apoio educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Departamentos Curriculares -Conselhos de Turma -Tutores -Conselhos de Directores de Turma -Proposta da escola, no âmbito da autonomia -Serviços de Psicologia e Orientação 	<p>Órgãos de direcção, administração e gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conselho Geral -Diretor -Conselho Pedagógico -Conselho Administrativo <p>*Organização Pedagógica Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Departamentos Curriculares de cada nível de ensino (Pré escolar, 1º , 2º e 3ºCEB, secundário) -Conselhos de Turma; -Coordenadores dos Directores de Turma, Serviços de Orientação e Psicologia.
Composição do Conselho Escolar	Composição do conselho de escola e da área escolar	Composição da Assembleia de Escola	Composição do Conselho Geral
<ul style="list-style-type: none"> -Docentes em serviço na escola, incluindo os monitores da telescola -Delegado escolar e adjuntos sem componente letiva, tem lugar no CE da sua escola, sem direito a voto, salvo se exercerem funções de diretor da mesma -CE pode decidir que ainda estejam 	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes que se encontram agregados em estabelecimentos de educação nessa área escolar; -Representante do pessoal não docente; -representantes da associação de pais; -Representante da câmara municipal; -Representante dos interesses sócio 	<ul style="list-style-type: none"> -máximo de 20 elementos - representantes dos docentes -representante dos pais/ encarregados de educação -representante do pessoal não docente - representante da autarquia; 	<ul style="list-style-type: none"> -número impar não superior a 21 elementos; -Representantes dos docentes; -Representantes dos não docentes; -Representantes dos pais/encarregados de educação; -Representantes dos alunos; -Representantes do município;

agregados com funções consultivas: representantes dos alunos; pessoal auxiliar; encarregados de educação; autarquias locais; outra instituição de carácter sócio cultural.	económicos da região; -representante dos interesses culturais da região.	-representantes dos alunos do ensino secundário -Presidente do Conselho Executivo, ou Diretor (s/ direito a voto) -Outros representantes, a definir pela escola no Reg. Interno	-Representantes da comunidade local. -O diretor participa nas reuniões de conselho geral sem direito a voto. O DL nº137/2012 altera: -Reforça a competência do Conselho Geral -Os membros da direcção, os coordenadores de escola ou de estabelecimentos da educação pré escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direcção, não podem ser membros do Conselho Geral.
Compete ao Conselho Escolar	Compete ao conselho da área escolar ou conselho de escola	Competências da Assembleia de Escola	Competências do Conselho Geral
<ul style="list-style-type: none"> -Convocar em Outubro uma reunião para eleger por escrutínio secreto o diretor da escola e o seu substituto legal. -Nas escolas com mais de seis lugares participa também um representante do pessoal auxiliar também eleito por escrutínio secreto; -Elaborada ata da eleição e remetida para a Comissão Concelhia; -CE reúne quinzenalmente aos sábados de manhã e extraordinariamente sem prejuízo das funções letivas -Nos sábados que não reúne o CE, devem realizar-se reuniões com a participação do coordenador pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Eleger o respetivo presidente (mandato de 2 anos, docente) de entre os representantes dos docentes que o integram; -Eleger o diretor executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato; -Aprovar o RIE; -Aprovar o PEE; -Aprovar os planos plurianual e anual de atividades da escola; -Aprovar o projeto de orçamento anual da escola; -Apreciar os relatórios trimestrais de situação; -Aprovar o relatório anual de atividades; -Aprovar o relatório anual de contas de gerência; -Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras; -Definir critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em ações de outra 	<ul style="list-style-type: none"> -Eleger o respetivo presidente (mandato de três anos, docente) -Aprovar o Projeto Educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução -Aprovar o Regulamento Interno -Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o Conselho Pedagógico -Emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando a sua conformidade com o projeto educativo -Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades -Definir linhas orientadoras para a elaboração do orçamento -Apreciar o relatório de contas da gerência 	<ul style="list-style-type: none"> -Cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola/agrupamento (regulamento interno) Decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de atividades); -Acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades); -órgão com a capacidade de eleger e destituir o diretor.

	<p>natureza, a que possa prestar colaboração;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estabelecer os critérios de realização de atividades de apoio aos valores culturais locais; -Atuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola; -Aprovar as normas e critérios de ação social escolar, dentro dos limites fixados pela lei; -Determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar; -Apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do diretor executivo previstas na alínea b) do 3 do artº17; -Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola. <p>O conselho da área escolar deve prever a adaptação dos documentos referidos nas alíneas c), d) e e) do nº1 às necessidades de cada núcleo, garantindo a sua individualidade.</p>		
	Composição do Conselho Pedagógico (órgão de orientação educativa)	Composição do Conselho Pedagógico	Composição do Conselho Pedagógico
	<p>Diretor Executivo (pode ou não ser o Presidente do órgão, conforme sua decisão)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Chefes de Departamento Curricular -Coordenadores de ano dos D.T's -Chefe de Departamento de Formação -Representantes dos E. Educação -Representantes dos alunos -Responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação 	<p>(máximo de 20 elementos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presidente do Conselho Executivo ou Diretor (pode ou não presidir, conforme eleição no órgão) -Restantes membros a definir pela escola, em Regulamento Interno, mas integrando obrigatoriamente os representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais, dos alunos (no ensino 	<p>(máximo de 15 elementos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diretor que preside o órgão; -Coordenadores dos Departamentos Curriculares; -Coordenador da Biblioteca Escolar; -Coordenadores dos DTs do 2º,3ºCEB e Secundário; Representantes dos E. Educação -Representantes dos alunos -Responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação <p>O DL nº137/2012 altera:</p>

		secundário), do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo.	-Os representantes do pessoal docente no Conselho Geral não podem ser Membros do Conselho Pedagógico
	Competências do Conselho Pedagógico	Competências do Conselho Pedagógico	Competências do Conselho Pedagógico
	<ul style="list-style-type: none"> -Eleger o presidente (docente) -Elaborar e propor o regulamento interno -Elaborar e propor o projeto educativo da escola -Elaborar e propor os planos plurianual e anual de atividades -Elaborar propostas e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e atividades de complemento curricular -Elaborar propostas e emitir pareceres nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como da gestão de apoios educativos 	<ul style="list-style-type: none"> Eleger o presidente (docente) -Apresentar propostas para a elaboração do projeto educativo e do plano anual de atividades e pronunciar-se sobre os respetivos projetos -Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno -Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia -Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos -Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar -Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes -Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo director ao conselho geral; -Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos; -Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia -Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente; -Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; -Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas; -Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; -Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes -Propor o desenvolvimento de experiencias de inovação pedagógica e de formação no âmbito do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior

			<p>vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>-Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>-Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>-Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>
Atribuições do Conselho Escolar:	Área escolar a coordenação da	Estruturas de Coordenação e supervisão pedagógica	Estruturas de Coordenação educativa e supervisão pedagógica
<p>-Eleger o director da escola e o seu substituto legal;</p> <p>-Decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos pelos serviços competentes, sobre todas as questões que interessa à vida escolar;</p> <p>-Propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tanto no aspeto pedagógico como administrativo;</p> <p>-Apreciar casos de natureza disciplinar, apresentados pelo diretor da escola, pelos professores, encarregados de educação e pessoal auxiliar;</p> <p>-Proceder à análise e debate dos problemas didático-pedagógicos, inseridos numa perspetiva da política educacional, tendo em atenção que a escola não é dissociável da sociedade em que se integra;</p> <p>-Prestar toda a colaboração ao diretor da escola na execução das deliberações</p>	<p>A atividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador, eleito pelo respetivo pessoal docente, (mandato de 4 anos);</p>	<p>-Criação do cargo de coordenador de estabelecimento de educação ou de ensino, integrados num agrupamento de escolas em que o número de docentes a exercer funções é igual ou superior a três, excluído o estabelecimento em que funcione a sede do agrupamento;</p> <p>-O coordenador é um docente do quadro em exercício de funções, eleito por três anos.</p>	<p>-Coordenador de estabelecimento de educação ou de ensino, integrados num agrupamento de escolas em que o número de docentes a exercer funções é igual ou superior a três, excluído o estabelecimento em que funcione a sede do agrupamento;</p> <p>-O coordenador é um docente do quadro em exercício de funções, designado pelo director por quatro anos..</p>

tomadas em CE; -Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, para uma mais rápida e eficiente resolução dos problemas escolares.			
Compete ao Diretor da escola: (eleito por um período de dois anos)	Competências do coordenador de núcleo:	Competências do coordenador de estabelecimento	Competências do coordenador de escola ou de estabelecimento de educação pré escolar
<ul style="list-style-type: none"> -Representar a escola; -Presidir às reuniões do CE; -Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do CE ou em situação de emergência em que não seja possível reunir este último; - Submeter à apreciação do CE os assuntos que excedam a sua competência; -Executar as deliberações do CE; -Assinar o expediente e documentos de contabilidade; -Velar pela disciplina da escola, no que se refere a alunos, a professores e pessoal auxiliar; -Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, tanto no aspeto pedagógico como administrativo; -Velar pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares; -Prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais; -Fomentar, por todos os meios, a normal frequência escolar; -Atender os encarregados de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar, programar e coordenar as atividades educativas do núcleo; -Cumprir e fazer cumprir as orientações do diretor executivo e exercer as competências por este delegadas -Promover o debate entre os docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar; -Promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de atividades educativas; -Recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias; -Promover a divulgação e troca de informação sobre os assuntos de interesse para o núcleo 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenar as atividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direção executiva; -cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; -Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; -Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenar as actividades de escola ou de estabelecimento da educação pré escolar; -Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; -Transmitir as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos; -Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.
	Composição do Departamento Curricular	Composição do Departamento Curricular	Composição do Departamento Curricular
	-Pertencem todos os professores que	Pertencem todos os professores	-Estão representados os grupos de recrutamento

	<p>lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência.</p> <p>-O chefe de departamento curricular é eleito de entre os professores que pertencem ao departamento.</p>	<p>que lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência.</p>	<p>e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.</p> <p>-O Coordenador de Departamento é designado pelo diretor,</p> <p>-Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar;</p> <p>-Departamento Curricular do 1º CEB</p> <p>-Departamento Curricular de cada um dos restantes níveis de ensino</p> <p>-Com a publicação do <u>DL nº137/2012 altera</u></p> <p>- O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada;</p> <p>-O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três candidatos propostos pelo diretor.</p>
	Competências do Departamento Curricular	Competências do Departamento Curricular	Competências do Departamento Curricular
			<p>-Articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>-A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;</p> <p>-A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;</p> <p>-A avaliação de desempenho do pessoal docente.</p>

Fonte: Despacho nº40/75; DL 172/91, DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL nº137/2012

Com a integração da educação pré-escolar e do 1º ciclo em agrupamento, segundo Leite, Almeida e Fernandes (2010), «deixou de ter um/a “diretor/a de escola”, que articulava o seu trabalho com uma Delegação Escolar, e passou a ser coordenado por um/a professor/a, inicialmente eleito pelos/as colegas e agora ⁴⁴ designado pelo/a diretor/a do agrupamento a que pertence» (Leite, Almeida e Fernandes, 2010: 15)

Surge assim, legislação relativa às estruturas de orientação educativa com a publicação do DL 115-A/98, afirma que «compete às estruturas de orientação educativa assegurar a coordenação pedagógica e a articulação curricular, bem como realizar o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelas turmas ou grupos de alunos.» (artigo 34º, DL115-A/98); no artigo 35º refere «os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos entre os docentes que os integram» (artigo 35º, ponto 3 do DL115-A/98). Tendo em atenção a especificidade destes níveis de ensino, este artigo prevê que, nos estabelecimentos ou agrupamentos que integrem apenas escolas do 1º ciclo e educação pré-escolar, a articulação curricular seja assegurada pelo conselho de docentes do 1º ciclo e conselhos de docentes da educação pré-escolar, integrando cada um deles todos os professores do 1º ciclo e todos os educadores de infância. Estes conselhos de docentes devem incluir ainda os docentes das disciplinas ou áreas de apoio às expressões, de educação especial e de apoio educativo.

A entrada em vigor do DR nº10/99 de 21 de julho, estabelece que

«a coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores» (artigo 5º, ponto 1 do DR10/99).

Os coordenadores dos conselhos de docentes para a articulação curricular da educação pré-escolar e do 1º ciclo, asseguram a sua representação no conselho pedagógico.

As competências do coordenador de departamento curricular e outras que lhes sejam acrescentadas, em sede de regulamento interno de cada escola, são definidas no artigo 5º do mesmo DR:

- «a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido» (artigo 5º, ponto 2 do DR 10/99).

⁴⁴ Artigo 40, ponto 3, do Decreto Lei nº75/2008 de 22 de abril.

Nas competências são utilizados os verbos «promover, assegurar, propor, cooperar, apresentar» que implica responsabilização e iniciativa no desempenho do cargo. Nesta perspetiva o coordenador de departamento curricular tem um papel fundamental nos órgãos de gestão intermédia.

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, no artigo 40º refere no ponto 1 que «a coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.» exceto nas escolas em que funcione a sede do agrupamento bem como onde haja menos de três docentes. No ponto 4 do mesmo artigo, o coordenador é designado pelo diretor de entre os professores em exercício de funções pelo período de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.

Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré – escolar no artigo 41º, o seguinte:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas» (Decreto Lei nº75/2008, artigo 41º)

No capítulo IV deste decreto no que concerne à organização pedagógica, são definidas as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, a articulação e gestão curricular que visam:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente» (Decreto Lei nº75/2008, artigo 42º)

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes, adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, são assegurados pelos departamentos curriculares em que estão representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares.

Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares nomeados pelo diretor, tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do diretor, podendo ser exonerados a todo o tempo por despacho do diretor, de acordo com o artigo 43º do DL nº 75/2008. Contudo a entrada em vigor do DL nº137/2012, altera a nomeação do coordenador de departamento curricular que no ponto 7 refere que «O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.» (DLnº137/2012, artigo 43º, ponto 7). No ponto 10 do mesmo artigo 43º do DL nº137/2012, menciona que os coordenadores de departamento podem ser exonerados a qualquer momento por despacho do diretor, depois de ouvido o departamento.

A nova redação do artigo nº 43º altera ainda o ponto 5 que indica que « o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.»(DL nº137/2012, artigo 43º, ponto 5).

O artigo 45º com a nova redação no ponto 2 do mesmo DL, refere que a coordenação das estruturas acima mencionadas «é assegurada, sempre que possível por professores de carreira e designar nos termos do regulamento interno.» (DL nº137/2012, artigo 45º, ponto 2).

As alterações introduzidas pela entrada em vigor do DL nº137/2012 trouxeram novos desafios e adaptações dos órgãos das estruturas intermédias e às funções dos coordenadores/professores que viram reforçadas as suas responsabilidades.

2. Competências Curriculares

«que o pensamento sobre o currículo é tão antigo como a própria educação»
(Pratt, 1980: 15)⁴⁵

O objetivo essencial de uma escola é formar indivíduos no sentido de os tornar cidadãos participativos e interventivos na sociedade na qual estão inseridos. Fernandes (2011) refere que a realidade portuguesa a nível social e cultural «se alteraram significativamente, ao mesmo tempo que a educação passou a ser orientada por padrões globais (...), sendo necessário existir «um entendimento da educação escolar que retome como matriz estruturante os valores da equidade e de justiça social, e como eixos orientadores da acção os quatro pilares do conhecimento» (Fernandes, 2011: 25), que acompanham o individuo ao longo de toda a vida como refere Delors (1996):

«*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes» (Delors, 1996: 77).

Nesta perspetiva a «educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais» Delors (1996: 77) em que o saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber-ser devem ser vistos como um todo, que se relacionam e interagem entre si, não podendo ser vistos de forma isolada. A escola deve transmitir, não apenas instrução, mas também educação, contribuindo assim para o sucesso das aprendizagens do aluno.

No mundo global em que vivemos, o conhecimento obtido através da escola já não chega, é necessário que as pessoas ao longo da vida tenham a capacidade de se atualizar, aprofundar e enriquecer o seu conhecimento, e de se adaptarem a um mundo em permanente mudança.

No que concerne à organização curricular do sistema educativo português, vamos analisar as diversas perspetivas de currículo de alguns autores e uma breve referência ao currículo da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

O Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho define que:

⁴⁵ In Fernandes (2011: 34)

«Para efeitos do disposto no presente diploma, e em conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para estes níveis de ensino, entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo» (artigo nº2, ponto 1 do Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

De acordo com Pacheco (2008) é comum utilizar-se a palavra currículo ⁴⁶ como sinónimo de programa ou de plano de estudos e que:

«O conceito de currículo, aliás como tantos outros em educação, tem na sua definição diversas abordagens, a que correspondem diferentes visões que cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação. Educação e currículo são, assim, conceitos com afinidades específicas, sem fronteiras de demarcação muito vincadas, pois o currículo é conhecimento, e conhecimento é a educação nas suas dimensões formais, não formais e informais» (Pacheco, 2008: 7)

Também Fontoura refere que quer seja no processo de construção, quer seja no produto construído, o conceito de currículo possui múltiplas interpretações e perspetivas, sendo vantajoso para «entender o pensamento curricular na actualidade, ser preciso conhecer o passado onde mergulham as raízes desse pensamento» (Fontoura, 2001: 251). Isto é, é importante conhecer o passado, as tradições, os valores culturais, sociais e económico para se poder agir sobre o futuro.

Na mesma linha de pensamento, Roldão refere que:

«Supõe-se por vezes, na ilusão da mudança meramente retórica o discurso, que a gestão curricular constitui uma novidade, uma ideia nova nas práticas educativas. De facto, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar *uma opção de gestão curricular*. Na mais clássica ou tradicional prática lectiva, na mais adequada ou na mais incorrecta, existe *uma opção* sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados – ou seja, *a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente*. O que realmente varia é a *natureza da opção, os níveis de decisão* e os *papéis dos actores* envolvidos» Roldão (1999: 13).

A mesma cita Apple (1997) e Carrilho Ribeiro (1990) para mencionar que «currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento.» (Roldão, 1990: 23-24). Isto é, permite uma variedade de interpretações e hipóteses no seu processo de construção e mudança e adverte:

«Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico--cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar» (Roldão, 1990: 23-24).

Por este prisma, o currículo refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo, à sequência organizadora e a uma estruturação coerente. Tem uma finalidade, uma intencionalidade e deve estruturar-se numa sequência organizada em que permita que a criança questione e construa o seu próprio conhecimento/aprendizagem.

⁴⁶ A origem da palavra currículo – “*currere*” (do latim) – significa carreira, por isso, ela é uma caminhada dentro do processo de ensino/aprendizagem, que deverá ajustar os conteúdos à realidade dos alunos.

Segundo Roldão (1999) o currículo tem de ser entendido numa conceção de projeto ⁴⁷, como um processo aberto e dinâmico, em que mais do que os resultados, importa sim a valorização dos processos de ensino aprendizagem, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades em que está inserido. Isto é, o currículo deve ser um caminho a percorrer que tem por base as aprendizagens essenciais que Roldão (1999) define como dois binómios:

- o currículo nacional ou *core curriculum*, «o que é socialmente necessário a todos - representa as aprendizagens essenciais comuns» (Roldão, 1999: 33) isto é, as competências indispensáveis que o aluno deve adquirir na escola; e

- ao mesmo tempo a escola ao concretizar este projeto como seu (constrói um *currículo contextualizado*), para o seu contexto local e para os seus alunos, deve ter em atenção a dimensão de projeto em sentido amplo, quer ao nível de uma sociedade ou grupo, quer ao nível do currículo regional e/ou local;

Para Roldão é «a operacionalização deste binómio – em que cada termo só pode definir-se em **articulação** com o outro – constitui o essencial da gestão curricular» (Roldão, 1999: 34). Assim, o currículo implica um programa de ação isto é, a operacionalização das aprendizagens necessárias para uma sociedade num dado tempo que a «escola tem a responsabilidade de assegurar» (Roldão: 1999: 44).

A autora refere ainda que o currículo ou projeto curricular exige programas e programação para definir e prever o que se pretende desenvolver, a sua organização e os métodos de aprendizagem. No entanto, os programas de acordo com Roldão (1999: 45) são «apenas instrumentos do currículo» (que podem ser elaborados para um ciclo ou um período curto) que se criam, se reconstroem (avaliação das aprendizagens curriculares) e desenvolvem para operacionalizar o currículo.

Segundo a mesma autora as aprendizagens que integram o currículo podem ser: sociais, conceptuais, técnicas e estar organizadas de formas diversificadas: por afinidades, campos de saber científico, por problemas da vida prática.

Criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por colocar as disciplinas em oposição às outras, mas a sua organização e coordenação dirigidas para o mesmo objetivo que é a aprendizagem que se pretende que os alunos atinjam num determinado momento de aplicação do currículo. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto/colaborativo e articulado em torno de metas educativas.

De acordo com Roldão (1999) a partir do momento em que:

«O currículo torna-se projecto quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em

⁴⁷ A título de curiosidade o Dicionário da Língua Portuguesa, refere que etimologicamente **Projecto**, significa algo que se lança, projectar. A palavra projeto vem do latim “projectu” que significa «lançado», do verbo latino “projectare”, lançar para diante. A partir desta raiz latina, «**projecto**» pode ter vários sentidos em português: «plano para a realização de um acto; desígnio; tensão; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço, representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar»; na Filosofia existencial, projeto significa aquilo para que tende o homem e é constituído do seu ser verdadeiro” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 1989).

prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu projecto curricular» (Roldão, 1999: 49).

Gerir o currículo ao nível da escola implica construir um projeto seu onde se definem as metas, as opções, os procedimentos e as estratégias a desenvolver, de acordo com Roldão (1999) «num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular». E é na construção do seu currículo que a escola possui autonomia ao «gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade – e o poder – de avaliar e reformular» (Roldão, 1999: 50).

Fernandes (2011) refere que segundo Bolívar (1999) a gestão curricular diz respeito ao «conjunto de tomada de decisões e o modo de as levar a cabo nas práticas que, a partir do sistema administrativo e político, circundam a política curricular a nível local, de escola e de sala de aula e que influem directamente no que os alunos aprendem» (Bolívar, 1999: 158; citado por Fernandes, 2011: 104).

Também Leite (1998) refere que a intenção que está subjacente à «gestão flexível dos currículos» é a «de organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características e contextos de cada comunidade escolar, dos saberes e experiências dos alunos e reconhecer o importante papel da escola e dos professores na configuração do currículo» (Leite, 1998: 38; citado por Fernandes, 2011: 104).

De acordo com Roldão (1999: 51) «o processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa». Definidas as metas, as opções, os procedimentos e estratégias a desenvolver é preciso avaliar para analisar todo o processo de forma a diagnosticar e verificar o que resulta ou o que é preciso reformular e adequar os projetos alcançar as metas pretendidas.

Estas concepções de currículo adotam uma perspetiva normativa. Outros autores (Formosinho, Fernandes e Ferreira, 1994; Ribeiro, 2000; Ferreira, 2012) colocam-se numa perspectiva sociológica, de descrição de o que é o currículo na realidade escolar, distinguindo o plano das intenções (normativo) do plano das acções e dos resultados (plano sociológico). Segundo esta distinção, é necessário distinguir vários níveis de currículo:

- currículo como conjunto de formulações de aprendizagem por parte das entidades oficiais (currículo formal);
- currículo como conjunto de acções intencionadas pelos professores e outros agentes escolares a partir do que entendem dos planos oficiais (currículo percecionado e planificado ou currículo plano);
- currículo como o que é ensinado pelos professores (currículo realmente transmitido; e
- currículo como o que é realmente aprendido pelos alunos ou currículo real.

Os mesmos autores convocam ainda uma outra precisão que é a de saber se currículo é só o que é programado pela escola ou também engloba o que não é programado (informal e oculto). Os autores adotam uma definição em que as três dimensões fazem parte do currículo, o qual deverá ser então definido como «tudo o que é aprendido na escola».

2.1. Educação Pré-Escolar

Ana Benavente (1998) refere nas OCEPE que a «educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica. Para que assegure a democratização de oportunidades e o apoio ao desenvolvimento harmonioso das crianças, tem que ser pautada pela exigência, tanto nos modos da organização como nas práticas educativas» (Benavente, 1998: 5). Assim e progressivamente generalizou-se,

«a oferta de educação pré escolar, definindo os padrões de qualidade educativa, através do desenvolvimento de linhas de orientação curricular, assegurando a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional da educação pré escolar (...) combinando as dimensões educativa e social deste nível de ensino» (Benavente, 1998: 5).

Assim as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo da educação pré escolar e o educador deve ter em atenção «os objectivos gerais enunciados na Lei Quadro da Educação Pré Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; e a continuidade e a intencionalidade educativas.» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

A Lei Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, no artigo 2º, estabelece como principio geral que:

«a educação pré escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (artigo 2º da Lei Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro).

Este princípio assenta na estrutura da lei e daqui surgem os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar no artigo 10º e que devem orientar a prática profissional dos educadores:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade» (artigo 10º da Lei Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro).

A organização do ambiente educativo também constitui o suporte do trabalho curricular do educador e «deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças» (OCEPE, 1997:31). Isto é, contribuir para que as interações entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), e a gestão de recursos humanos e materiais contribuam para a melhoria das aprendizagens educativas.

No que concerne à educação pré escolar não há programas mas orientações curriculares ⁴⁸, compreendidas «como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças» (Preâmbulo ao Despacho nº5220/97), que incluem três áreas de conteúdo:

«Área de formação pessoal e social;

Área de expressão/comunicação, que compreende três domínios:

- a) Domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão plástica, e expressão musical;
- b) Domínio da linguagem e abordagem da escrita;
- c) Domínio da matemática; e

Área de conhecimento do mundo» (OCEPE, 1997: 14).

Estas áreas de conteúdo constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem:

O conceito de Área na educação pré-escolar serve para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.

A expressão Áreas de Conteúdo assenta na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são essenciais no processo educativo. Implica a realização de atividades para e com a criança pois esta aprende através do jogo lúdico, da exploração do mundo que a rodeia, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar.

«Este processo educativo encara a criança como um sujeito de aprendizagem, tendo em conta o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por «escolar», pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados. Esta cultura, ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (OCEPE, 1997: 48).

Contudo é necessário ter em atenção as diferentes áreas de conteúdo que devem ser vistas de forma articulada, «visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns» (OCEPE, 1997:48). Isto é, as áreas de conteúdo devem ser consideradas como um todo no planeamento e avaliação de experiências educativas e não isoladamente.

Nesta perspetiva e baseando-se nas OCEPE, as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar, estão estruturadas de acordo com áreas de conteúdo assim como com os domínios definidos no ensino básico. Estabelece uma sequência de aprendizagens que visa a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo.

⁴⁸ Orientações Curriculares da Educação Pré Escolar, são o «ponto de apoio» para a prática pedagógica dos educadores. «O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis de ensino.» (Preâmbulo das orientações Curriculares) citado por Vasconcelos (1990). *Modelos Pedagógicos na educação pré escolar: Que pensam os educadores?* Aprender, 11,38-44.

2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Tradicionalmente, «o Ensino Primário caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas» E neste sentido, ler, escrever e contar na opinião de Formosinho (1998) «era a designação tradicional para sintetizar o conjunto de aprendizagens académicas essenciais» (Formosinho, 1998: 13).

Hoje em dia, é no 1º ciclo do ensino básico em termos curriculares (atualmente a maioria das crianças frequenta a educação pré escolar) que se desenvolvem e sistematizam todas as aprendizagens futuras. Consolida-se e formaliza-se a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos tais como a língua materna, a matemática, as expressões artísticas; também se organizam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, bases essenciais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

São estes conhecimentos estruturantes e adquiridos ao longo do 1º ciclo que servem de alicerce ao conhecimento que vão adquirir ao longo dos ciclos seguintes. Contudo, é fundamental que se respeite a especificidade de cada área do saber.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico e determina «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses» (artigo 7.º, Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

A LBSE define os objetivos gerais do ensino básico que devem orientar a prática profissional do professor:

- «a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos» (artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo).

A Organização Curricular e Programas Ensino Básico (2004) contempla três objetivos ⁴⁹ gerais a desenvolver ao longo de toda a escolaridade:

- «1. Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- 2. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- 3. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática» (OCPEB, 2004, 13)

A concretização destes objetivos deve ter em atenção o desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional ⁵⁰. O currículo nacional do 1º CEB, de acordo com o DL nº 6/2001, de 18 de janeiro, organiza-se em áreas de aprendizagem curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Motoras; e em áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Inglês, Educação Musical e Educação Física. Contudo, o Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro, revoga o CNEB-CE, esclarecendo no preâmbulo que quer diminuir o controlo do estado no sistema educativo, o excesso de regulamentação e a burocracia e que,

«o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar -se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo» (Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro).

Nesta perspectiva, foi então publicado o Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril, que, no preâmbulo, refere que a definição das «Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino» (Despacho nº 5306/2012). Esclarece ainda que em conjunto com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino.

As metas curriculares são assim um recurso de apoio à planificação e à organização do ensino, referindo o que são aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos. Importa referir que as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis às necessidades da sociedade atual.

⁴⁹ Organização Curricular e Programa do Ensino Básico — 1.º Ciclo, 2004.

⁵⁰ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, entretanto revogado pelo Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro.

2.3. Articulação Curricular

A LBSE (Lei nº46/86 de 14 de outubro) refere que «a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico» (artigo 8º, nº 2 da LBSE, 1986).

Por sua vez, o DL nº 6/2001 de 18 de janeiro, menciona que a articulação deverá seguir uma

«a) coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; e b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem» (artigo 3º, alíneas a) e b) do DL nº 6/2001).

Neste trabalho em concreto, a educação pré escolar e o 1º ciclo realizam projetos ⁵¹ comuns (artigo 2, pontos 2 e 3 do DL nº6/2001), tendo em vista as aprendizagens, o conhecimento, a colaboração e a integração no ciclo seguinte.

O DL nº 75/2008 aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, define no artigo 6º «a) proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino» (artigo 6º, ponto 1, alínea a) do DL nº 75/2008).

No ponto dois do mesmo artigo estabelece-se critérios para: «a) construção de percursos escolares integrados; b) articulação curricular entre níveis e ciclos educativos» (artigo 6º, ponto 2, alínea a) e b) do DL nº 75/2008).

Este decreto estabelece ainda que «a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escolas não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos» (artigo 43, ponto1 do DL nº 75/2008).

A articulação curricular a partir da LBSE tem sido uma constante na publicação dos normativos legais ao definir a importância da colaboração, da participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno (professores, alunos, pais e encarregados de educação, comunidade em geral).

Partindo deste pressuposto, os documentos que são considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo são:

«Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola (PEA e PCEA) – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo.

Projecto Curricular de Grupo/Turma ⁵² - documento que define as estratégias de concretização de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré escolar, e do Projecto Curricular de

51 «3- As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4-As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.» (artigo 2, pontos 2 e 3 do DL nº6/2001)

52 Esta designação foi alterada para programa próprio de turma e plano de trabalho de turma pelo nº 4 do artº 2º do DL Decreto-Lei 139/2012, de 5/7.

Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

Os professores devem participar na elaboração do PEA e dos PCE. Devem também conceber e gerir o PCT ⁵³, de acordo com as linhas de orientação definidas nos projetos PEA e PCE, «de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

De acordo com a mesma circular «os diferentes PCT devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

Nesta perspetiva e segundo Alonso (1998) podemos falar de articulação horizontal e articulação vertical.

Assim e de acordo com esta autora, a articulação horizontal

«implica a necessidade de aprofundar, na escola, as questões relativas à relação entre as disciplinas do currículo (multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transversalidade), como uma das dimensões da integração curricular em que aquelas, ultrapassando a sua visão como finalidade fechada sobre si mesma, coloquem os seus instrumentos conceptuais e metodológicos ao serviço da compreensão do mundo; para poder agir e intervir nele, questionando, interrogando saberes e procurando respostas, com a confluência convergente das diferentes áreas do conhecimento e da experiência, sem por isso estas perderem a sua natureza e condição específica na forma de representar o saber» (Alonso, 1998: 415)

Neste sentido, as disciplinas do currículo são mais uma fonte de conhecimento que se situam ao mesmo nível do conhecimento das tradições de um povo, de uma cultura, complementando-se cada uma na sua especificidade. Assim e através de processos e estratégias diversificadas que se interligam nas diferentes áreas de conteúdo, devem ser vistas numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência contribuindo para que os alunos aprendam a aprender.

A articulação vertical, na opinião de Alonso (1998), relaciona-se com a ideia de integração e sequencia curricular entre os vários conteúdos disciplinares, nos e entre os diferentes níveis de ensino ao longo da escolaridade do aluno:

«com a possibilidade de melhorar a continuidade entre as experiências de aprendizagem que os alunos realizam ao longo da escolaridade nas diferentes etapas, ciclos, anos e unidades didáticas que traduzem a sequência curricular. Como se relaciona "o quê" e "o como", que os alunos aprendem na educação pré-escolar, com "o quê" e "o como", que aprendem no 1º, 2º e 3º Ciclo (...)» (Alonso, 1998: 417)

Na opinião de Alonso (1998), a articulação vertical deixa de ser um somatório de aprendizagens estanques entre cada um dos níveis, contribuindo assim para que as novas aprendizagens se conjuguem com as anteriores dando origem a uma visão mais dinâmica da escola e uma sequência entre os conteúdos das áreas disciplinares, contribuindo para a construção do conhecimento que é realizado dentro e fora da sala de aula ou da escola.

53 De acordo com a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC «Na elaboração do PCT deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.»

Neste sentido, a articulação curricular são todas as atividades realizadas dentro e fora do horário letivo que a escola promove no sentido de facilitar a transição dos alunos da educação pré-escolar para o 1º ciclo e deste para o 2º ciclo.

Os educadores de infância e os professores do 1º ciclo devem ter uma atitude proativa na «procura desta continuidade/sequencialidade, sem deixar de afirmar a especificidade de cada etapa» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC) contribuindo no entanto para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas.

A transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo (e do 1º ciclo para o 2º ciclo) é muito importante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória, para a continuidade educativa entre ciclos e para o processo de desenvolvimento contínuo das aprendizagens das crianças. Esta transição envolve estratégias de articulação que valorizam as aprendizagens efetuadas pela criança no jardim-de-infância e pela familiarização das aprendizagens escolares formais.

De acordo com o estipulado na circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 o «Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB, assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

Assim, e a título de exemplo, apresentamos algumas estratégias facilitadoras de articulação vertical, organizadas e realizadas conjuntamente ao longo do ano letivo por estes dois níveis de ensino:

«Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no jardim de Infância e na Escola do 1º CEB;
Planificação e desenvolvimento de projectos/actividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respectivos grupos de crianças;
Organização de visitas guiadas á Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, DGIDC).

O educador e o professor do 1º ano do 1ºCEB no final do ano letivo, devem articular estratégias no sentido de promoverem a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar através de: visitas guiadas à Escola do 1º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1º ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola;

Realizar reuniões entre o educador e o professor para: trocar informações sobre o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e assim o professor do 1º ciclo construir o seu PCT tendo em atenção a continuidade e a sequencialidade escolar da criança; trocar informações sobre o desenvolvimento e as aprendizagens realizadas pela criança; ao longo do 1º ano de escolaridade através da troca de informações, o educador continuar a articular com o professor tendo em vista o sucesso escolar do aluno.

Relativamente à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclo deve proceder-se dentro dos mesmos moldes dos dois níveis de ensino em estudo.

3. Competências Pedagógicas

A educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico são caracterizadas pelo ensino em monodocência ⁵⁴ e exige a polivalência curricular do professor. Ao professor é exigido a responsabilização total de todos os processos educativos dos alunos a nível curricular, pedagógico, social e moral.

Considerando a educação pré-escolar como um processo que deve partir daquilo que a criança já sabe, o educador tem de organizar o processo educativo tendo em atenção as características de cada criança e estimular a sua evolução no grupo.

De acordo com as OCEPE este nível de ensino «situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa. Com diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias» (OCEPE, 1997: 87). Neste sentido, o educador deve manifestar flexibilidade e receptividade perante as diferentes reações e situações das crianças que iniciam a educação pré-escolar.

A comunicação estabelecida com os pais e vice-versa é muito importante para o conhecimento da criança e para o desenrolar do processo educativo de forma a ter sucesso nas aprendizagens.

O educador faz uma reflexão sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e planear a atividade de forma a poder adequar às propostas das mesmas e responder a situações imprevistas. A avaliação do processo permite saber se a atividade pedagógica contribuiu para o desenvolvimento da curiosidade e o desejo de aprender. A avaliação permite ainda corrigir e adequar o processo educativo à evolução das crianças e aferir junto dos pais os seus progressos.

O currículo é «concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas» (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

A avaliação neste nível de ensino tem uma dimensão formativa que se desenvolve num «processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando» (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). Sendo necessário desenvolver estratégias adequadas às características de cada criança/grupo, adequando o processo educativo às suas necessidades e evolução.

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, os programas propostos ⁵⁵ mencionam que o desenvolvimento da educação escolar nas idades dos 6 aos 10 anos constituem uma «oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno» (OCPEB, 1998: 23).

⁵⁴ A monodocência na educação pré-escolar e do 1º ciclo, permite criar uma relação (afetiva, social e de segurança) mais estável da criança nestas idades, em que existe um adulto de referência.

⁵⁵ «Organização Curricular e Programas, são definidos os princípios orientadores da ação pedagógica no 1º ciclo» (ME, 1998: 23).

É através de aprendizagens ativas que o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações concretas (atividade física, meios didáticos, manipulação de objetos, novas tecnologias) que estimulam a descoberta de novos saberes e conhecimentos.

As atividades significativas relacionam-se com as vivências realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola. A cultura de origem de cada aluno deve ser tida em conta para a definição dos conteúdos. «As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança» (OCPEB, 1998: 23).

As aprendizagens diversificadas implicam a utilização de estratégias, material e técnicas diversificadas para o desenvolvimento dos conteúdos abordados.

As aprendizagens integradas relacionam-se com as vivências/experiências e os saberes adquiridos em função da cultura de cada aluno, reproduzindo e integrando no conhecimento, as novas descobertas.

As aprendizagens socializadoras «as formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas» (OCPEB, 1998: 24).

A avaliação no 1º ciclo do ensino básico é realizada tendo em atenção a «evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra» (OCPEB, 1998: 25).

A publicação das Metas Curriculares ⁵⁶ surge com a revogação do «Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais ⁵⁷» e em conjunto com os programas de cada disciplina, as metas curriculares são as referências para o desenvolvimento do ensino.

No preâmbulo do Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril pode-se ler:

«Promove -se, assim, a elaboração de documentos clarificadores que dão prioridade aos conteúdos fundamentais, sendo o ensino de cada disciplina curricular referenciado pelos objetivos e conteúdos de cada programa oficial.

Desta forma, o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.

A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar -se, de forma clara:

Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;

A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade;

Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos» (Preâmbulo do Despacho nº 5306/2012).

As metas orientam os professores naquilo que consideram ser essencial na aprendizagem dos alunos e de acordo com cada área disciplinar identificar os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos.

⁵⁶ As Metas Curriculares definem o que é considerado como «aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico.»

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

⁵⁷ Revogado pelo Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro

As metas definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa.

4. Imagens Organizacionais da Escola /Agrupamento

Segundo Costa (1996), a escola, enquanto organização é uma das áreas de estudo do pensamento educacional com mais visibilidade no meio académico. Tem funcionado como um tubo de ensaio dos reformadores e dos políticos da educação e, ao mesmo tempo, constitui um espaço de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas. No entanto, realizam-se “experiências” umas atrás das outras sem se fazer uma reflexão/avaliação das mesmas.

Costa (1996) refere ainda que a escola é uma organização em que várias imagens organizacionais se podem aplicar a diversos estabelecimentos escolares, através dos quais podem ser analisados e/ou administrados. Contudo, salienta que:

«não existe um único e melhor modelo para compreender e /ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma imagem mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais» (Costa, 1996: 7-8).

O autor refere ainda que:

«A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interacção, entre gerações, própria do acto educativo⁵⁸ e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas)» (Costa, 1996: 9).

Costa (1996: 9) recorre a López para definir a dimensão organizacional da educação «que consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou *escola* (López, 1985: 126).» Costa refere ainda Puelles de Benítez (1987: 129), Quintana (1989: 456) e a Pétitat (1989: 28) para referir que «a escola constitui, então, uma instituição social de larga tradição na história da humanidade (...), cujas origens se associam usualmente à transmissão da linguagem escrita, à divisão do trabalho e à formação das classes dominantes» (Costa, 1996: 9).

Este autor cita ainda Ciscar & Uria (1988: 20-26) para afirmar que a escola «enquanto instituição social assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas (...) como *instituição familiar* e como *instituição militar*, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto *instituição religiosa* para, mais tarde, se transformar em *instituição estatal*» (Costa, 1996: 9).

⁵⁸ Costa (1996: 9) explica ainda que a dimensão social da educação surge de forma explícita na famosa definição que Durkeim propôs para o conceito: “A educação é a acção exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objecto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (1965:41). A importância da noção durkeimiana de educação advém-lhe, não só da crítica desta dimensão social mas, também, das diversas críticas de que entretanto foi alvo.

De acordo com Costa (1996: 9) a história da escola não pode ser dissociada da sua «dimensão religiosa» e cita Puelles (1987: 130) que diz que «a Igreja deteve o monopólio das escolas entre o século VI e a segunda metade do século XVIII.» só a partir da revolução francesa, do liberalismo, do iluminismo e da revolução industrial é «que a educação se converteu em assunto de Estado, se assistiu à nacionalização das escolas e se procedeu à criação dos sistemas estatais do ensino» ⁵⁹ (Costa, 1996: 9).

No entanto, não é sobre a escola como instituição ou da sua função social que vamos tratar mas da escola na sua dimensão organizacional. Relativamente ao conceito de escola como organização, Costa (1996: 10) refere que não existe divergência entre os diversos autores nas «áreas de análise organizacional e da administração da educação...». Contudo, no que diz respeito ao conceito de organização, o autor salienta que «a sua definição pode ser simultaneamente *simples* e *complexa*» (Costa, 1996: 10). Simples, se perante a diversidade de conceitos existente, como refere Costa (1996: 10) escolhessemos apenas a definição de Etzioni (1984: 3) em que «as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos» ⁶⁰. Complexa, no sentido de encontrar uma definição que seja consensual entre os diferentes autores e a diversidade de perspectivas da análise organizacional. Costa (1996: 11) cita Silverman (1989: 9) e Bell (1988: 4-5) na questão «dos objetivos específicos a atingir» em que a definição de Etzioni não subsistiria se considerássemos o conceito de organização como realizando apenas os objetivos preconizados por este autor.

Todavia, Costa (1996:11) alude a Lima para referir que

«Uma outra forma de torcer o problema consiste (...) no facto de se encontrar frequentemente na literatura organizacional a palavra organização acoplada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito como, por exemplo, organização *social*, organização *formal*, organização *informal*, organização *complexa*» (Lima, 1992a: 43).

Apesar da complexidade, vários autores procuram encontrar definições de organização que tenham alguma concordância, como refere Costa (1996: 11) ao citar Worsley que alude ao facto de que diversos especialistas « (...) geralmente, salientam que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos» (Worsley, 1977:303).

⁵⁹ E o autor que vimos citando (Costa, 1996: 9) explica que o aparecimento da escola como instituição estatal em meados do século XVIII não constituiu, como escreve Barroso, uma criação “exnihilo” já que, segundo este investigador, o Estado procedeu basicamente a uma reconversão das escolas enquanto instituições religiosas em escolas como instituições estatais: “O Estado não inventou a escola! O Estado serve-se das estruturas (como se serve dos edifícios e até dos professores) criadas pelas igrejas (católica e protestantes) – a escola das primeiras letras e o colégio – reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção” (1993: 18). Em Portugal, este processo de “secularização” do ensino (Serrão, 1985: 34) teve como obreiro o Marquês de Pombal que, após a expulsão da Companhia de Jesus do território português, se viu numa “situação extremamente embaraçosa no ensino” (Carvalho, 1986: 429) pois que este se encontrava em grande parte nas mãos dos Jesuítas.

⁶⁰ Trata-se de uma definição em que Etzioni reconhece seguir Talcott Parsons. Esta influência pode ser percebida, por exemplo, através dos seguintes excertos deste último autor: «Uma organização, pois, terá de ser analisada como um tipo especial de sistema social, organizado em torno da primazia de interesse pela consecução de determinado tipo de meta sistemática.» (...) «Como qualquer sistema social, uma organização é concebida como possuindo uma estrutura descritível.» (Parsons, 1978: 46).

Costa (1996:11) também refere que Muñoz e Roman (1989: 41-46), após analisarem inúmeras definições de autores conceituados da análise organizacional, apresentam cinco factores essenciais do conceito de organização:

- «A composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- a orientação para objectivos e fins;
- a diferenciação de funções;
- a coordenação racional intencional; e
- a continuidade através do tempo» (Muñoz e Roman, 1989: 41-46).

Costa (1996:12) menciona ainda Litterer que reconhece que «uma organização não é um tópico de delineamento simples» (Litterer, 1977: 31) ⁶¹ e, se realizarmos uma análise mais específica sobre a definição de organização, elas não resistirão perante as críticas das diversas abordagens.

Assim, Costa refere que:

«a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus preponentes» (Costa, 1996: 12).

Relativamente ao conceito de organização escolar, Costa (1996: 12) cita Lima que menciona que «será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola» (Lima, 1992a: 42) - «a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspectivas, pelas diversas *imagens organizacionais* com que a escola é visualizada (...)» (Costa, 1996:12).

Costa (1996: 13-14) faz referência a vários autores que elaboraram «tipologias sobre as diversas *teorias, perspectivas, modelos, marcos, paradigmas*» e que seguiremos a partir do autor.

A tipologia de Ellström (1984: 53-59) ⁶² que tem por base quatro modelos: o modelo racional, o modelo político, o modelo de sistema social e o modelo anárquico – utilizando, por um lado, como critérios de distinção o grau de consenso e a clareza dos objetivos e, por outro, o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais;

Os autores Bolman e Deal (1991: 14-15) apresentam quatro perspectivas – estrutural, recursos humanos, política e simbólica – que tem como suporte as investigações que efetuaram nas ciências sociais e a experiência de trabalho nas organizações;

Húsen e Postlethwaite (1985) distinguem as teorias clássicas (que envolvem o modelo racional, modelo de sistema natural e o modelo de sistema aberto) e as teorias modernas (que abrangem a anarquia organizada e os sistemas debilmente acoplados);

⁶¹ Assim se refere o autor a esta questão: «Do que foi dito, pode-se ver que uma organização não é um tópico de delineamento simples. Em resultado, dependendo do seu ponto de partida e intento, os que têm analisado organizações surgem muitas vezes com enunciados diferentes sobre o que elas são e o que nelas se passa. Para alguns, organizações são arranjos de tarefas e uma estrutura de autoridade, ao passo que para outros, elas são uma série de relações num grupo face a face. Para uns, as organizações são uma rede de comunicações, e para outros, uma rede de interações. Certos pontos de vista apoiam-se mutuamente: outros estão em conflito directo e, no entanto, todos professam estar falando de organizações» (Litterer, 1977:31).

⁶² Referido em Costa (1996:).

A tipologia de Sergiovanni (1986) estabelece quatro perspectivas de análise: a perspectiva da eficiência, a perspectiva da pessoa, a perspectiva política e a perspectiva cultural;

Bush (1986) recorre a cinco modelos para indicar as teorias da gestão educacional: os modelos formais, os modelos democráticos, os modelos políticos, os modelos subjetivos e os modelos de ambiguidade. (Costa, 1996).

Borrel (1989) de acordo com uma sequência cronológica refere sete modelos de organização escolar: os modelos racionais, os modelos naturais, os modelos estruturais, os modelos de recursos humanos, os modelos de enfoque de sistemas, os modelos políticos e os modelos simbólicos;

England (1989) mostra três formas de perceber a administração educativa: o modelo tradicional (da racionalidade técnica), o modelo interpretativo (da racionalidade prática) e o modelo crítico (da prática crítica).

De acordo com Costa (1996: 14) estas sete tipologias associadas com outras propostas (Baldrige&Deal, 1983b: 9-11; Glatter, 1987: 67-68; Beareetal, 1989: 188-189; Codd, 1989: 141-151) que privilegiam as metáforas e as imagens organizacionais conduziram a uma nova ótica de organização escolar e que classificaram como imagens organizacionais da escola: «a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia e a escola como cultura» (Costa, 1996-14).

Deste modo e de acordo com o autor citado,

«a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar a esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, consequentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico» (Costa, 1996-16).

Neste sentido, e segundo Costa (1996: 17) as organizações são «como realidades sociais complexas» que, para as compreendermos, precisamos de nos socorrer das diferentes perspectivas organizacionais para melhor conhecer a realidade.

4.1.A Escola como Empresa

Costa (1996: 25) refere que a escola como empresa tem a sua origem nos modelos clássicos de organização e administração de Frederik Wiston Taylor e Henry Fayol, baseando-se numa conceção economicista e mecanicista do homem e numa visão reprodutora da educação em que o aluno é a matéria-prima a ser transformada. Neste sentido, a escola utiliza algumas técnicas da área empresarial, tais como:

«estrutura organizacional hierárquica, centralizada;
divisão do trabalho e especialização bem definida;
ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menor custo);
planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar;
identificação da melhor maneira de executar cada tarefa;
uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
individualização do trabalho»(Costa, 1996: 25).

Costa (1996: 31) recorre a Muñoz e Roman (1989: 74) que definem a escola como empresa educativa do seguinte modo:

«A visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos): planificação precisa e ajustada, direcção por objectivos, controlo minucioso da qualidade, selecção e promoção do pessoal directivo e docente». (Muñoz e Roman, 1989: 74).

Esta imagem da escola não reúne consenso e é criticada por uns e defendida por outros. Coleman e Húnsen (1990: 55) citados por Costa (1996: 31) referem que a escola perdeu a sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se modificar numa administração anónima e numa indústria de transformação, conduzindo a uma crise da escola: «O ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objectivo é fornecer um produto. Daí resulta uma crise na sua organização» (Coleman e Húnsen, 1990:55).

No entanto, Costa (1996) cita autores como Gómez e Jiménez (1992) que consideram que a utilização das técnicas de gestão empresarial na escola é a melhor forma de a gerir. Costa (1996) refere que a escola como empresa está sujeita a diferentes opiniões em função das intenções, dos objectivos e das metas pretendidas.

Martín-Moreno Cerrillo (1989: 24-33) analisou a forte influência que os princípios da teoria da administração científica tiveram na organização dos centros educativos e apresenta onze características presentes na organização escolar:

- 1- uniformidade curricular: os mesmos conteúdos programáticos são obrigatórios para todos os alunos;
- 2- metodologias dirigidas para o ensino colectivo: métodos de ensino uniformizados, com predomínio para a *lição magistral*;
- 3- agrupamentos rígidos de alunos: procura-se a constituição de agrupamentos homogéneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a conseguirem-se *turmas iguais*;
- 4- posicionamento insular dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro produto⁶³.
- 5- escassez de recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didácticos;
- 6- uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas (independentemente da diversidade de países e de culturas);
- 7- uniformidade de horários: divididos ao minuto, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planeados para todo o ano lectivo;
- 8- avaliação descontínua: realização periódica de provas ou exames (de preferência escritos) com base nos conteúdos adquiridos, que decidem da passagem ou da repetência para o ano seguinte;
- 9- disciplina formal: o professor é um agente de manutenção da disciplina a qual não decorre do desenrolar das actividades de aprendizagem mas assume-se como condição prévia a estas (formalismo do cumprimento das regras);
- 10- direcção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do director que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspectos da vida escolar;

⁶³ De acordo com este posicionamento, o aluno é entendido não como trabalhador mas como matéria-prima, tal como escreve Drucker (através das palavras de um seu entrevistado). “A escola organiza-se com base na suposição de que o estudante é uma coisa sobre a qual se deve trabalhar, em vez de ver nele um trabalhador. [...] A escola não encara o aluno como um trabalhador a quem deve manter ocupado, mas como uma matéria-prima que percorre a linha de produção de uma fábrica” (1994: 144).

11- insuficientes relações com a comunidade: escola fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares (mesmo os pais *devem esperar os filhos à porta de entrada e poderão esclarecer-se com o director*)» (Martín-Moreno Cerrillo, 1989: 24-33).

Costa (1996: 34) menciona Gimeno Sacristán (1990: 16), que do ponto de vista pedagógico didático, censura o culto da eficiência na pedagogia por objetivos ⁶⁴ no que se refere à presença do taylorismo no processo de ensino aprendizagem:

«Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução directa nos esquemas de organização didáctica do processo de ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada, como dizíamos anteriormente, talvez como derivados de outros esquemas científicos, porém claramente semelhantes aos princípios que taylor propôs para a gestão rentável e eficiente do processo de produção industrial numa fábrica» (Gimeno Sacristán, 1990: 16).

No que diz respeito à questão da inovação educacional no quadro de uma administração burocrática centralizada (a inovação por decreto), Costa (1996: 35) menciona Lício Lima ⁶⁵ que afirma:

«Com efeito, a tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo» (Lima, 1988: 59.)

Costa (1996: 35) cita Lima (1991: 94-95) que recorda que a introdução das perspetivas taylorista no contexto educativo português – na sua dimensão prescritiva, como modo de organização da escola e de orientação dos processos pedagógicos – tem a sua influência nos anos cinquenta e sessenta e menciona Planchard ⁶⁶ que assume a defesa de uma organização taylorista do ensino.

4.2.A Escola como Burocracia

A imagem da escola como burocracia (que se inspira no desenvolvimento da burocracia de Max Weber), mostra uma organização em que as relações entre os seus membros se caracterizam pela estrutura hierárquica. Costa (1996: 39) apresenta os indicadores mais expressivos da imagem burocrática da escola:

⁶⁴ Apresentando a pedagogia por objetivos como uma “forma de entender a planificação do ensino como um processo que tem de partir da clarificação prévia dos objectivos que se pretendem alcançar, devendo estes ser especificados o mais concretamente possível e, inclusivamente, preconizar-se a sua realização em termos de conduta” (1990: 9), Gimeno Sacristán situa as origens deste modelo pedagógico nos Estados Unidos da América, no início deste século, qualificando-o como movimento utilitarista da educação que ocorre em sintonia com as perspetivas tayloristas de aumento da quantidade e da qualidade na produção industrial.

⁶⁵ O recurso aos pressupostos tayloristas na caracterização de situações educacionais tem vindo a ter uso crescente nos trabalhos deste autor. Apontem-se, entre outras temáticas, a caracterização de diversos processos de organização pedagógica da escola, como as questões relativas à avaliação (Afonso & Lima, 1992), a análise de algumas formas de investigação em Ciências da Educação (Lima, 1992d) e a reflexão sobre as políticas (e as práticas) de reforma educativa em curso entre nós, de modo especial a reforma da organização escolar (Lima, 1992b: 64-80; Lima: 1994)

⁶⁶ Planchard é um investigador de origem belga, docente da Universidade de Coimbra e autor da obra «*A Investigação em Pedagogia*» cit. em Lima (1991)

- a centralização das decisões nos órgãos superiores do ministério da educação e a ausência de autonomia das escolas;
- a regulamentação detalhada de todas as atividades a partir da divisão do trabalho;
- a previsão de funcionamento com base na planificação rigorosa;
- a formalização, a hierarquização e a centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- a obsessão pelos documentos escritos;
- a atuação rotineira (comportamentos estandardizados - cumprimento de normas escritas e estáveis);
- a uniformidade e a impessoalidade nas relações humanas;
- a pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias);
- a concepção burocrática da função docente.

O autor menciona que o termo burocracia é polissémico, possuindo diversas interpretações⁶⁷; é associado aos exageros, às disfunções e às anomalias de funcionamento administrativo e ainda «ao discurso da ciência política, da economia, da administração pública ou da sociologia» (Costa, 1996: 39).

O autor que vimos citando (Costa, 1996: 44) refere que:

«As diversas características apresentam-nos a burocracia como um modelo organizacional que – quer seja visualizado numa vertente prescritiva (para aplicação à realidade) quer seja entendido como modelo descritivo que “reflete” as características comuns a um vasto conjunto de organizações das sociedades modernas – pode ser, globalmente, qualificado como uma imagem organizacional assente no princípio da *racionalidade*»⁶⁸ (Costa, 1996: 44).

Segundo Costa (1996: 44), a racionalidade manifesta-se através da previsão e na certeza do futuro, no acordo dos objetivos, na adequação dos meios aos fins, nas tecnologias a utilizar, assim como na estabilidade dos processos de decisão e de planeamento.

A pesquisa que se tem realizado na área da administração do sistema educativo e da organização da escola, a teoria da burocracia tem ocupado um lugar de destaque (*idem*). São vários os autores que têm trabalhado nesta área e o autor (*ibidem*) cita Formosinho que salienta como «caraterísticas da burocracia apontadas por Weber e se aplicam facilmente à escola» (Formosinho, 1985: 8) as seis seguintes: *legalismo*, *uniformidade*, *impessoalidade*, *formalismo*, *centralismo* e *hierarquia*.

Nesta linha, Formosinho refere «a conclusão principal a tirar desta análise é de que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do

⁶⁷ Costa (1996: 40) cita Beetham que refere que relativamente à confusão que decorre da diversidade de significações dadas ao conceito burocracia «A confusão vem dos muitos significados diferentes que têm sido atribuídos ao termo «burocracia», dos quais a lista que se segue não é, de modo algum, exaustiva: governo dos funcionários públicos, um sistema de administração profissional, ineficácia profissional, administração pública, instituição não de mercado, organização anti-democrática.» (Beetham, 1988: 12).

⁶⁸ Costa (1996: 44) cita a interpretação de Chiavenato (1983: 277) segundo a qual “A *burocracia* é uma forma de organização humana e que se baseia na *racionalidade*, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima *eficiência* possível no alcance desses objectivos.”

centralismo burocrático» (Formosinho, 1984: 106). Acrescenta, que é com o estudo sobre a educação em Portugal durante o Estado Novo, que Formosinho utiliza de forma sustentada, as características do modelo burocrático a «centralização da tomada de decisões, multiplicação normativa e legislativa, uniformização, hierarquização, controlo central, para dar corpo à sua tese da *educação para a passividade*, para o *conformismo* e para a *desmobilização* operada pelo regime político do Estado Novo (1926-1968)»:

«O Estado Novo era um Estado Administrativo, ou seja, um estado onde todas as decisões, mesmo as decisões políticas são feitas por uma Administração Pública centralizada. Num Estado Administrativo, as políticas são formuladas administrativamente e implementadas burocraticamente. Nesta situação, a participação de muitas áreas da elite é desencorajada – a passividade é efectivamente perseguida» (Formosinho, 1987: 305).

Costa (*idem*) indica que Sousa Fernandes também utilizou a investigação sociológica de Weber como instrumento de análise adequado para o estudo da evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (de 1836 a 1926), tal como mostra a transcrição:

«A organização administrativa do ensino secundário estabelecida nas reformas liberais e republicanas é uma organização de tipo burocrático definido por Weber: Ela tem as características formais da burocracia: normatividade, uniformidade, centralização, e destinou-se a exercer a função que Weber atribui à burocracia na regulação da acção social: instrumento de exercício da dominação legal e de nivelação social. Estas funções desempenhadas pela burocracia integravam-se nos objectivos políticos prosseguidos pelos reformadores de assegurar o monopólio do Estado sobre a orientação do ensino escolar e de transmitir uma cultura geral e uniforme. Por isso, a adopção de um modelo burocrático de organização foi coerente e adequada a esses objectivos» (Sousa Fernandes, 1992:436).

Costa (1996) refere ainda que Licínio Lima, no seu estudo sobre a participação na organização escolar no período de 1974-1988, «utiliza a perspectiva burocrática, mas não de forma exclusiva, socorrendo-se, para isso, de um curioso *compromisso* entre esta perspectiva e a teoria da *anarquia organizada*» (Costa, 1996: 51).

A este propósito, o autor (*idem*) esclarece, citando Lima que:

«Em termos de modelo teórico de análise, a solução consubstanciada encaminha-se, desta forma, para um compromisso entre a perspectiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização (...) os estudos em torno da anarquia organizada» (Lima, 1992a: 155).

Poder-se-á referir de acordo com o autor que vimos citando (1996: 52) que o modelo burocrático tem «maiores potencialidades heurísticas quando aplicado à análise dos sistemas educativos» do que quando aplicado às organizações de menor dimensão como é o caso das escolas.

Ferreira (2011: 16) ⁶⁹ menciona que em oposição à organização burocrática está a anarquia (é um conjunto de indivíduos) que não é uma organização porque a anarquia é o oposto de organização.

4.3. A Escola como Anarquia

⁶⁹ Ferreira, Henrique (2011): Curso de organização e Administração Educativa – Parte I - *Princípios de Organização e Administração Educacional Escolar*. Textos de apoio à 2ª Ed. Do MCE-AE

De acordo com Costa (1996: 89), o «conceito de *anarquia* não surge negativamente conotado (...), mas tão só como uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares» e aponta algumas:

«-A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; simbólico» (Costa, 1996: 89-90).

Associadas a esta imagem da escola existem ainda, em conformidade com o autor (*idem*), três conceptualizações:

- a escola como anarquia organizada:

As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais;

Os diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente anarquia organizada;

- a escola como caixote do lixo (*garbage can*);
- a escola como sistema debilmente articulado;
- e ainda um quarto (mais recente) que Costa (1996:90) apresenta: a escola como sistema caótico.

Vejamos algumas caraterísticas de cada um destes modelos.

4.3.1. A Escola como Anarquia Organizada

Costa (1996: 91) cita Cohen, March e Olsen (1972: 1) que referem que anarquia organizada é uma organização que possui três caraterísticas:

- objetivos problemáticos - os objetivos da organização são incoerentes, dúbios e mal definidos, mais parecendo uma coleção de ideias soltas;
- tecnologias pouco claras – os processos utilizados na atividade organizacional são pouco claros e sucedem de procedimentos improvisados ou de tentativa e erro;
- participação fluida – mudança constante na forma, no tempo e no modo como os intervenientes se dedicam à participação nos vários contextos organizacionais permitindo que os espaços de decisão sejam constantemente alterados na sua composição real.

Estas caraterísticas são a base que Cohen, March e Olsen (1972) sugerem, quer para a análise de diversificadas situações existentes nas organizações quer para a caraterização dos diversos domínios das organizações escolares em particular (*idem*).

4.3.2. A Escola como Caixote do Lixo (*garbage can*)

Costa refere que «os teóricos da anarquia organizada», em conformidade com as características na ambiguidade dos objetivos, na tecnologia e na participação, fomentaram um modelo explicativo do processo da tomada de decisões nas organizações a que chamaram: modelo caixote do lixo (*garbage can*) e que Cohen, March e Olsen, citados por Costa (1996: 94) definiram como:

«O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores».

Neste sentido, e de acordo com Costa (1996), a tomada de decisões não segue o processo da sequencialidade lógica, problema-objetivos-estratégias-negociação-decisão mas sucede dentro de um contexto situacional que revela a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde convergem e se misturam de forma confusa os problemas, as soluções, os participantes e as oportunidades de escolha.

O autor refere que «a concepção da escola como *anarquia organizada* e a explicação das decisões escolares como *caixote do lixo* não significa que o funcionamento destas instituições seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem» (Costa, 1996: 96) Isto é, há ordem na atividade organizacional embora de um modo diferente que não concorda com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais.

A análise efetuada transmite a ideia de que não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários factores de uma organização, sejam eles humanos, estruturais ou processuais, «o que nos faz pensar num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa *desarticulação* da vida escolar» (Costa, 1996: 96).

Costa (1996: 96) menciona que é neste sentido que Cohen e March se referem «à noção de “conexão débil” presente no modelo *anárquico* e à importância central que assume no modelo *caixote do lixo* a “desarticulação parcial” entre problemas e decisões» (Cohen e March, 1974: 34, 90).

De seguida, indicaremos os aspetos dominantes do conceito de escola como sistema debilmente articulado.

4.3.3. Escola como um Sistema Debilmente Articulado

Costa (1996) salienta que, de acordo com esta ótica, as escolas são *loosely coupled systems*, isto é, organizações *debilmente acopladas*, uma vez que entre as várias estruturas, órgãos e acontecimentos, não há uma união e uma coordenação eficiente e racional «entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria» (Costa, 1996: 98) e recorre a Weik (1976) que escreve: «Por articulação débil, o autor pretende

transmitir a imagem de que os eventos articulados são reactivos, mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica» (Weik, 1976: 3).

Neste sentido, Costa (1996) refere que existem várias organizações escolares em que existe uma débil conexão entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã ou a estrutura hierárquica da organização em que há uma fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o *staff*, os professores e os administradores.

4.3.4. A Escola como um Sistema Caótico

Costa (1996: 102) menciona que o conceito da escola como um sistema caótico faz parte de uma abordagem organizacional da escola muito recente. Recorre a Sungaila (1990) que escreveu um artigo em que a teoria do caos surge como resposta positiva e como solução para as dificuldades e ambiguidades na área da administração da educação.

«Há caos nos sistemas educacionais: um caos ordenado. Há ordem no caos educacional: uma ordem caótica. Os administradores escolares não necessitam de entrar em pânico face a este caos. Os políticos não necessitam de o exacerbar. Os especialistas da disciplina de administração escolar também não necessitam de se alarmar por causa disso» (Sungaila, 1990: 4).

Costa (1996: 105) realça que no panorama da investigação em administração educacional em Portugal, foi num trabalho realizado por Lima (1992a) que a imagem anárquica da escola mereceu destaque. Este autor faz uma análise dos fenómenos da participação na escola secundária portuguesa, em que a teoria da anarquia organizada surge como em contraponto com a teoria da burocracia ⁷⁰.

«Acontece que um dos desafios mais importantes que nos é colocado pelo nosso estudo é o de atendermos, e de estarmos atentos, às eventuais áreas de funcionamento da escola secundária portuguesa enquanto organização burocrática, integrada num sistema de ensino, público, tradicionalmente centralizado, no qual aparentemente, mesmo os mais pequenos detalhes se encontram regulamentados universalmente, sendo contudo capazes de evitar explicações simplistas, de tipo determinista. Então a escola só poderia ser caracterizada por *reflectir* os constrangimentos normativos, e outros, que lhe são impostos unilateralmente. Ou mesmo, perante a descoberta de eventuais rupturas com certas orientações normativas, esperadas, escapar à tentação fácil de as qualificar apenas como desvios, desajustamentos, ou disfunções burocráticas. Ora é exactamente a este nível que o modelo anárquico nos pode ser útil, pelo menos para tentarmos estabelecer um certo contraponto em relação àquele tipo de explicações» (Lima, 1992a: 77-78).

Tendo em atenção as considerações traçadas em torno da imagem anárquica da escola, Costa (1996: 106) recorre a Weik que esclarece que:

«As organizações podem ser anárquicas, mas são anarquias *organizadas*. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são *sistemas* debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura» (Weik, 1985: 109).

⁷⁰ Costa (1996: 105) menciona que «de acordo com as referencias já anteriormente efectuadas quando procedemos à análise da *imagem burocrática da escola*, este estudo não faz uma utilização exclusiva da perspectiva anárquica, mas emprega-a em associação com a perspectiva burocrática, procurando, de acordo com o autor, questionar a ordem burocrática da conexão com a ordem anárquica da desconexão (Lima, 1992a: 476-477).»

Neste sentido, de facto as organizações escolares estão dependentes de diversos graus de desordem e de ambiguidade. Contudo, não se deve subentender que a ordem esteja ausente dos estabelecimentos de ensino.

4.4. A Escola como Democracia

De acordo com Costa (1996: 55), a imagem da escola enquanto democracia tem sido objeto de discussão pelos políticos, fortemente defendida pelos agentes educativos – professores, alunos, pais – e que o seu uso generalizado em determinados momentos, pode originar a transformação desta imagem num modelo normativo. Neste sentido, recorre a Bush (1986) para exemplificar o que pode acontecer: «São fortemente normativos na sua orientação. Já verificamos que todas as teorias tendem a ser normativas mas as abordagens democráticas em particular reflectem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no acordo.» (Bush, 1986: 48)

Costa (1996: 55) refere que apesar do carácter polissémico que o seu uso tem gerado, apresenta o que considera serem indicadores desta imagem organizacional da escola:

- O desenvolvimento de processos participativos nas decisões;

- A utilização de estratégias de decisão colegial;

- A valorização dos comportamentos informais na organização;

- A incrementação do estudo do comportamento humano (necessidade, motivação, satisfação, liderança) e a utilização de técnicos (psicólogos, assistentes sociais...);

- A visão harmoniosa e consensual da organização;

- O desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Costa (1996) refere que esta imagem organizacional vai preocupar-se mais com os indivíduos nas organizações e «prestar menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações.» Isto é, o homem deixa de ser considerado individualmente para ser observado sobre o comportamento em grupo: «o homem não é uma máquina mas um ser social» (Costa, 1996: 57) e cita Aktouf que refere «Fazendo a caricatura, eu diria que apenas a meio dos anos 30 se deu conta que existia o humano na empresa. De resto falou-se literalmente da *descoberta do factor humano*.» (Aktouf, 1989: 199).

Nesse sentido, cita John Dewey (1963) que diz que «fomos educados não só nas escolas mas também pela imprensa, pelo púlpito, pela tribuna e pelas leis e órgãos legislativos que a democracia é a melhor de todas as instituições sociais» Perceciona a escola como espaço humano onde se privilegiam as relações humanas. Vivemos numa sociedade em constantes alterações, em que a escola deve acompanhar as mudanças sociais e preparar os alunos para a vida em sociedade.

4.5. A Escola como Arena Política

A escola como arena política rompe com a visão de escola racional, unida, passiva, consensual e em equilíbrio. É vista como um espaço de luta de interesses e poderes dos vários grupos e agentes que acolhe. Costa (1996) destaca as seguintes características da organização escolar:

«A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade heterogeneidade de indivíduos e grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
A vida escolar desenvolve-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola quer no seu exterior e influenciam toda a sua actividade organizacional;
As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional» (Costa, 1996: 73).

Neste sentido o autor menciona ainda que:

«As organizações concebidas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais, são percepcionadas à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influencias, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos» (Costa, 1996: 78).

Perante isto, Costa (1996: 78) recorre a Baldrige, Hoyle e Ball porque considera que realizam a análise micropolítica que melhor se adapta à caracterização destas situações e referem que «o modelo político parte do pressuposto que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com conflitos e dinâmicas de grupos de interesses semelhantes aos encontrados na cidade, no estado e noutras situações políticas» (Baldrige, 1983: 50).

«A micropolítica abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe» (Hoyle, 1988: 256).

«(...) muitos dos trabalhos sobre as escolas como organizações basearam-se «naquilo que todos sabemos acerca das escolas» (...)o futuro da análise organizacional das escolas está no âmbito daquilo que não sabemos sobre as escolas, em particular na compreensão da *micropolítica da vida escolar*» (Ball, 1989: 24-25).

Na opinião de Costa (1996: 78) a análise micropolítica é a perspectiva metodológica que melhor se adequa ao estudo das organizações percebidas como *arenas políticas*, em que no interior das organizações, a tomada de decisões surge após o processo de confrontação e de negociação e as estratégias de poder desencadeada pelos diversos grupos.

Deste modo e para melhor compreensão deste modelo organizacional, Costa (1996: 79) cita Bush que salienta que:

«os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais» (Bush, 1986: 68).

No que concerne à organização escolar, Costa (1996: 79) recorre a Natércio Afonso que caracteriza de forma idêntica a análise política destas organizações.

«A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses

particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder» (Afonso, 1993b: 43).

Costa (1996: 80) menciona que diversos autores consideram que as escolas parecem ter características específicas, sua composição, estruturação e comportamento organizacional, para a aplicação dos modelos de análise política.

4.6. A Escola como Cultura

Segundo Costa (1996: 109) a perspectiva cultural das organizações tem a sua origem no setor empresarial, especialmente das empresas japonesas e que rapidamente se inseriu no contexto da análise organizacional da escola. Esta constitui uma das principais imagens que desde os anos oitenta tem sido investigada e que tem permitido um maior conhecimento da organização escolar.

Costa (1996) salienta alguns aspetos da investigação:

«não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra;
a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias (a escola é uma mini sociedade);
a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os membros (identidade e valores partilhados);
em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escola, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento;
as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada» (Costa, 1996: 109).

Costa (1996: 128) cita Greenfield (1989) que recusa «a visão positivista das organizações presente quer na teoria da burocracia, quer nas teorias sistémicas (Greenfield, 1989: 82-84) que concebem as organizações como “sistemas naturais” (...) e propõem fundamentos alternativos para a interpretação da realidade social enquanto “invenção humana”» (Greenfield, 1993a: 7).

Assim, Costa (1996: 128) refere que para Greenfield «as organizações não são coisas, não tem uma realidade ontológica» (Greenfield, 1988: 132), mas «são ideias, conjuntos de crenças contidas na mente humana» (Greenfield, 1989: 88), «artefactos culturais» (Greenfield, 1993a: 6) que os indivíduos vão construindo com o seu relacionamento uns com os outros. Na mesma linha de pensamento deste autor, Costa (1996: 128) cita Gray (1988) que menciona que as organizações são «fantasias colectivas que existem somente na imaginação dos indivíduos» (Gray, 1988: 150).

De acordo com Costa (1996) nesta perspectiva de Greenfield (1988) das organizações «concebidas como uma realidade social inventada de criação humana» (Greenfield, 1988: 132) será certamente, «nos indivíduos, na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional» (Costa, 1996: 128).

«O problema de base no estudo das organizações é compreender as intenções e significados humanos (...) as organizações estão limitadas e definidas pela acção humana. Na sua realidade mais profunda – isto é, na

sua realidade subjectiva – são simplesmente manifestações de pensamento e vontade» (Greenfield, 1993b: 92).

Costa (1996) menciona que:

«a introdução desta visão subjectiva e fenomenológica⁷¹ na análise da realidade escolar e na sua administração por parte de Greenfield (...) – a sua contestação aos modelos formais, estruturais e sistémicos das organizações, da sua defesa das metodologias interpretativas baseadas na análise da linguagem, das metáforas, dos valores, das experiências, das percepções em ordem à compreensão do sentido que os indivíduos colocam na sua acção – constitui certamente um dos quadros teóricos subjacentes ao desenvolvimento da imagem cultural da escola» Costa (1996: 129).

Costa (1996: 129) recorre a Bush (1986: 104-105) que refere que uma das críticas efetuada aos modelos de subjetividade refere-se ao facto de não existirem orientações no que diz respeito à ação administrativa, mas não relativamente à perspetiva da cultura organizacional. Alguma da literatura da especialidade na opinião de Costa (1996: 129) dá indicações explícitas sobre a melhoria de funcionamento das organizações escolares como por exemplo a ligação a defesa entre a cultura organizacional e eficácia escolar. Costa (1996: 130) menciona Deal (1988) que escreve:

«As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura» (Deal, 1988: 209).

Deste modo, Costa (1996: 130) menciona que a análise da cultura organizacional tem servido de suporte no estudo sobre as escolas eficazes e como referencia para a eficácia e para o aperfeiçoamento efetivo da organização escolar como se pode verificar no texto de Séguin:

«Ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar. (...)há uma ideia das mais prometedoras que assenta na concepção das escolas como sistemas sociais funcionais com culturas distintas e no interior das quais o esforço pelo melhoramento das escolas é orientado no sentido de mudanças graduais e a longo prazo da cultur.» (Séguin, 1987: 278).

Costa (1996: 136) refere que em Portugal os estudos sobre as organizações escolares também utilizam a imagem cultural e apresentam duas vertentes. Costa (1996: 136) recorre a Sanches (1992)

⁷¹ se refere Costa (1996) «É a tradição fenomenológica que constitui o quadro epistemológico do pensamento de Greenfield. Atente-se por exemplo, na concepção da realidade social presente neste excerto de um dos fenomenólogos de renome, AlfredbnSchutz “ O nosso mundo do dia-a-dia é, desde o início, um mundo intersubjectivo de cultura. É intersubjectivo porque vivemos nele enquanto homens entre outros homens, ligados através de influência e de trabalho comum, compreendendo os outros e sendo um objecto de compreensão para eles. É um mundo de cultura porque, desde o início, o mundo-vida é um universo de significações para nós, isto é, uma estrutura de significado que temos que interpretar, e de interrelações de significado que temos que instituir somente através da nossa acção neste mundo-vida.»(Schutz, 1962: 133) No mesmo seguimento, Costa menciona ainda que «Outros autores são usualmente citados para o enquadramento teórico destas perspectivas de interpretação subjectiva, de entre os quais se destacam os nomes de Goffman, que concebe a realidade social enquanto interacção comunicativa entre actores que procedem a uma representação teatral (1973) e de Berger e Luckman que interpretam a construção social da realidade a partir da dialéctica entre o conhecimento objectivo e o conhecimento subjectivo (1973). (Costa, 1996: 129).

⁷² que apresenta uma síntese teórica como próxima das tendências da “*corporate culture*”, e por outro lado à análise de Rui Gomes sobre as culturas de escola:

«Neste quadro, o conceito de cultura de escola não parece suficientemente adequado pela visão uniformizadora e unitário que transmite. Trata-se de um conceito que deve ser revisto a partir do conceito de ordem negociada, de multiplicidade de fontes de poder, de poder difuso. Assim, não teria razão de ser falar em cultura organizacional mas em culturas organizacionais, ou melhor, em *modos culturais* (...)» (Gomes, 1993: 195)

Sarmiento (1992) citado por Costa (1996) «estudou as culturas organizacionais das escolas primárias portuguesas a partir da sua expressão nas narrativas dos professores» (Costa, 1996: 137) Tendo utilizado no estudo as categorias de análise definidas por Handy «*cultura de clube, cultura de papel, cultura de tarefa e cultura de pessoa.*» (Handy, 1988). Costa (1996) menciona que o autor concluiu que não existia uma cultura dominante entre os professores, mas três: cultura do clube, cultura da tarefa e cultura do papel a que o autor faz referência no texto:

«O resultado mais expressivo da análise a que submetemos as narrativas publicadas dos professores sobre a «vida» nas escolas é precisamente a da diferenciação de culturas organizacionais, de tal modo que não há uma cultura claramente hegemónica, mas três culturas com considerável expressão entre os professores, ainda que desigualmente representadas. Essas culturas configuram ênfases diferenciadas na acção empreendida dentro da organização escolar, o que implica formas diferenciadas de percepção e simbolização do poder, da estrutura e das interacções dentro da escola» (Sarmiento, 1992: 262).

Na análise efetuada sobre a imagem da escola como cultura ao longo do texto, leva Costa (1996: 137) a citar Nóvoa (1992b: 32) que refere que «a escola como instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural ⁷³ » (Nóvoa, 1992b) uma vez que na análise organizacional e administrativa dos estabelecimentos escolares surgem novas formas de análise que potenciam a investigação.

⁷² Costa refere: «*Cultura Organizacional: um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*», de Fátima Sanches (1992), é um estudo de síntese que segue de perto as reflexões sobre cultura organizacional elaboradas por Hoy e Miskel na sua obra clássica, “*Educational Administration*”(1987).»(Costa, 1996: 130)

⁷³ Costa cita: «O autor invoca os estudos de Durkeim, de Bourdieu e de Freire para justificar este tradicional interesse pela análise cultural da escola: «Aliás, a escola enquanto instituição que trabalha com a *cultura* nunca deixou de privilegiar esta *metáfora*: a escola transmissora de cultura (E. Durkeim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma» (Nóvoa, 1992b: 32)» (Costa, 1996: 138).

Anexos - II parte

Questionários e Entrevistas

Ex^o Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas de
Alfândega da Fé
5350-023 Alfândega da Fé

Venho por este meio solicitar a V. Ex^a, autorização para ter acesso às Atas dos Departamentos da Educação Pré Escolar e do 1^o CEB do ano letivo 2011/2012, assim como, realizar Entrevistas às respetivas Coordenadoras dos Departamentos e Diretor do Agrupamento no sentido de analisar as várias vertentes relativamente à autonomia, gestão (pessoal não docente, dos professores, apoios, tempos livres, financeira), articulação curricular, participação/colaboração.

Mais informo que o trabalho a desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional - 2^a edição, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança tem como tema: **“Gestão Intermédia no Agrupamento: Liderança do Coordenador de Departamento.”**

Aguardo a sua autorização.

Grata pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

Alfândega da Fé, Julho de 2012

A Mestranda
Maria Gil Gonçalves

Questionário

Anexo IV

Senhor (a) Professor (a):

Sou aluna do Mestrado em Administração Educacional, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. No âmbito do **Trabalho de Projeto**, pretendo desenvolver um estudo intitulado a “*Gestão Intermédia no Agrupamento: o Coordenador de Departamento.*”

A investigação assenta essencialmente sobre a integração e participação dos coordenadores de departamento da educação pré-escolar e do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas, como se refletem na organização e nos órgãos de gestão intermédia.

Este questionário tem como objetivos conhecer, através da opinião dos professores/educadores, a história do Agrupamento, as diferentes vicissitudes por que passou, a autonomia relativa dos coordenadores de departamento do pré-escolar e do 1º ciclo e articulações curriculares.

A sua opinião é muito importante para a elaboração deste estudo.

Solicitamos que responda a todas as questões com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas.

O inquérito é anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Grata pela disponibilidade e cooperação.

Maria Gil Fernandes Braga Gonçalves

PARTE I

A) Dados de Identificação Pessoal:

1. Sexo

☐ Masculino ☐ Feminino

2-Formação académica atual

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

3. Instituição em que realizou a formação Inicial

☐ Escola Magistério Primário ☐ Universidade
☐ Escola Superior de Educação ☐ Outra Qual? _____

4. Níveis de ensino em que está profissionalizado

Ed ☐ ação de Infância Pr ☐ do 2º Ciclo do Ensino Básico En ☐ Secundário
Pr ☐ do 1º Ciclo do Ensino Básico Pr ☐ do 3º Ciclo do Ensino Básico

5. Níveis de ensino em que exerce atualmente

☐ Educação de Infância ☐ Prof. do 2º Ciclo do Ensino Básico ☐ Ensino Secundário
☐ Prof. 1º Ciclo do Ensino Básico ☐ Prof. do 3º Ciclo do Ensino Básico

6. Encontra-se a lecionar...

☐ No Agrupamento por colocação ☐ Em situação de mobilidade ☐ Outra
Qual? _____

7. Serviço docente (anos)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

B) Dados relativos ao Agrupamento:

8–Em que ano entrou em exercício de funções neste Agrupamento? _____

9 – Já exerceu outros cargos para além do exercício de funções docentes?

Sim ☐ Não ☐

9.1- Se Sim quais?

Presidente do Conselho de Escola ☐

Presidente do Conselho de Docentes ☐

Presidente do Núcleo do Pré Escolar ☐

Outros ☐

Quais? _____

10 – Participou em Projetos? (Minerva, Pipse...)

Sim ☐ Não ☐

8.1.Se Sim, quais?

PARTE II

C) Dados relativos à introdução de mudanças (via administrativa):

Seguem-se 81 afirmações relativas a aspetos da vida no Agrupamento de Escolas. Por favor, indique o seu grau de concordância com cada um dos itens abaixo apresentados, colocando X na quadrícula que esteja mais de acordo com o seu ponto de vista, recorrendo para tal ao *continuum* de cinco pontos.

1-Discordo Totalmente	2-Discordo Pouco	3- Concordo	4- Concordo Bastante	5 – Concordo Totalmente
----------------------------------	-----------------------------	--------------------	---------------------------------	------------------------------------

1.Categoria 1- Identidade Organizacional					
Subcategoria – Clima de agrupamento					
1.1- A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, alteraram o conceito de escola como era concebida anteriormente.					
1.2-Com a entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, o clima da escola sofreu grandes alterações.					
1.3- A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, contribuíram para a insegurança e instabilidade do corpo docente.					
1.4-A entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008 promoveram o individualismo dos professores.					
1.5- Com a entrada em vigor dos DL nº115-A/98 e nº75/2008, os professores e as escolas são confrontados diariamente com novos desafios.					
1.6- A produção contínua de legislação que chega às escolas são fator de stress e de angústia.					
1.7-Uma gestão eficaz mede-se pela forma de gerir, prever e controlar os conflitos.					
1.8-Uma gestão eficaz fomenta um clima de colaboração e de entreajuda.					

1.9-A participação/colaboração do Coordenador de Departamento na realização das atividades do Agrupamento é bem aceite pelos restantes níveis de ensino.					
1.10-Os professores relacionam-se bem com a comunidade educativa.					
1.11.- O clima da escola é afetado pelas consequências das alterações legislativas.					
1.11. O DL 137/2012, de 2 de julho altera o DL 75/2008 de 22 de abril e implica alterações significativas no clima da escola.					
2.Categoria 2-AUTONOMIA/DEPENDÊNCIA:					
2.1-A entrada em vigor do DL nº172/91, de 10 de maio, contribuiu para a rotura do modelo de “gestão democrática” que vinha de 1976.					
2.2- O DL nº172/91, de 10 de maio, é o primeiro decreto a regulamentar a autonomia da escola de acordo com o Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro (reorganização da administração educacional).					
2.3- O DL nº172/91, de 10 de maio, “modelo experimental” passou a considerar pela primeira vez o pré escolar e o 1º ciclo do ensino básico de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46 / 86 de 14 de Outubro).					
2.4- O DL nº172/91, de 10 de maio, implementa um órgão de gestão unipessoal centrado na figura do Diretor.					
2.5- O DL nº172/91, de 10 de maio, introduz o conceito de participação direta da comunidade educativa.					
2.6- A entrada em vigor do DL nº172/91, de 10 de maio, identifica pela primeira vez o Projeto Educativo como instrumento de autonomia da escola.					
2.7- Este DL nº 172/91, de 10 de maio, deu origem ao modelo instituído pelo DL nº115-A/98, de 4 de maio que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos Escolares.					
2.8-O DL nº115-A/98, de 4 de maio, define de forma clara, quais são os instrumentos de autonomia da escola.					
2.9- Os instrumentos de autonomia da escola com o DL 115-A/98 são: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.					
2.10-Com a entrada em vigor do DL nº115-A/98, de 4 de maio, a educação pré escolar e o 1º ciclo foram o setor de educação que mais alterações sofreram.					
2.11-Com a entrada em vigor do DL nº115-A/98, de 4 de maio, a educação pré escolar e o 1º ciclo integraram os órgãos dos agrupamentos através dos seus Coordenadores de Departamento.					
2.12-Considero fundamental a presença dos Coordenadores de Departamento nos órgãos de gestão intermédia do agrupamento.					
2.13-No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm mais responsabilidades.					
2.14- No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm mais autonomia.					
2.15-No âmbito da autonomia os Coordenadores de Departamento têm as competências reconhecidas para lidar com as dificuldades que enfrentam no exercício das suas atribuições.					
2.16-A publicação do DL nº75/2008, de 22 de abril, vem reforçar a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento.					
Subcategoria 2.1- Ao nível da Gestão Financeira:					
2.1.1-Enquanto professor sinto-me dependente da autarquia ao nível da gestão financeira.					
2.1.2-O agrupamento de escolas tem um orçamento para o ano letivo.					
2.1.3 -A educação pré escolar tem uma verba do Ministério da Educação para fazer face às despesas de material que cada sala necessita ao longo do ano letivo.					
2.1.4-O 1º ciclo tem uma verba do Ministério da Educação para os gastos de material necessários ao longo do ano letivo.					
2.1.5- O pré escolar e o 1º ciclo são dependentes da autarquia sempre que é necessário material para a realização de algumas atividades.					
2.1.6- O pré escolar e o 1º ciclo são dependentes da autarquia sempre que são necessárias fotocópias.					
Subcategoria 2.2- Ao nível da Gestão dos Tempos Livres:					
2.2.1- Os tempos livres são geridos de forma equilibrada e eficiente.					
2.2.2- Como professor/educador contribuo com sugestões para a gestão dos tempos livres.					
Subcategoria 2.3- Ao nível da Gestão do Pessoal não Docente:					
2.3.1- Enquanto professor/educador mantenho uma boa relação com o pessoal não docente.					

2.3.2- O pessoal não docente é gerido de forma eficiente e eficaz.					
2.3.3- Como professor/educador contribuo com sugestões para uma boa gestão do pessoal não docente.					
Subcategoria 2.4- Ao nível da Gestão de Apoios Pedagógicos:					
2.4.1- A gestão dos apoios pedagógicos é gerida de forma ponderada e eficiente para colmatar as necessidades sentidas.					
2.4.2-Como professor/educador contribuo com sugestões para uma gestão eficiente dos apoios pedagógicos.					
Subcategoria 2.5- Ao nível da Gestão Curricular:					
2.5.1-Enquanto professor/educador sinto que tenho autonomia na gestão curricular.					
2.5.2-A autonomia do professor/educador limita-se ao cumprimento do programa.					
2.5.3- Enquanto professor/educador participo ativamente na construção do Projeto Educativo do Agrupamento.					
2.5.4-Enquanto professor/educador participo ativamente na construção do Projeto Curricular do Agrupamento.					
2.5.5-Quando elaboro o Projeto Curricular de turma/grupo, pratico a autonomia curricular.					
2.5.6-Enquanto professor/educador colaboro ativamente na organização dos objetivos, conteúdos e atividades destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.					
2.5.7-Como professor/educador que gere o currículo tenho em atenção a diversidade de alunos.					
2.5.7-Como professor/educador que gere o currículo tenho em atenção as dificuldades sentidas pelos alunos.					
Subcategoria 2.6- Gestão dos Professores:					
2.6.1-Uma gestão eficaz tem a capacidade de rentabilizar as aptidões de cada professor/educador.					
2.6.2- A gestão propicia condições favoráveis aos professores/educadores para que se sintam motivados no desempenho das suas funções.					
Subcategoria 2.7- A Escola/Agrupamento funciona no registo profissional ou burocrático:					
2.7.1- Esta Escola/Agrupamento funciona no registo profissional, ou seja, atende os docentes, alunos, não docentes, comunidade de forma eficiente, atenciosa e correta de acordo com a lei, resolvendo as situações de forma eficaz.					
2.7.2- Esta Escola/Agrupamento funciona no registo burocrático, em que os cargos estão bem definidos, tem por base a hierarquia e a responsabilidade bem delimitada.					
Categoria 3-ARTICULAÇÃO VERTICAL:					
3.1- Os documentos estruturantes do agrupamento – Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma, Regulamento Interno, são claros na intenção de articulação entre o pré escolar e o 1º ciclo.					
3.2-Na elaboração do Projeto Curricular de Turma tenho em atenção a Articulação Vertical com o objetivo de se obter o sucesso educativo.					
3.3-A Articulação Vertical contribui para a aproximação dos professores/educadores do pré escolar/ 1º ciclo e 1º e 2º ciclos.					
3.4- O Coordenador de Departamento promove a articulação e a sequencialidade entre os ciclos Pré escolar/1º ciclo e 1º/2º ciclos.					
Subcategoria 3.1- Articulação Vertical Ascendente:					
3.1.1- A articulação curricular vertical entre os diversos ciclos é positiva para se obter sucesso educativo.					
3.1.2- A articulação entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa é fundamental para o trabalho pedagógico a desenvolver com os alunos.					
3.1.3- As reuniões entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa são essenciais para um melhor conhecimento dos alunos.					
3.1.4- As reuniões entre o pré escolar/1º ciclo e vice versa são essenciais para colmatar as dificuldades que possam surgir.					
3.1.5-Sempre que possível, o pré escolar e o 1º ciclo reúnem-se para planificar e realizar atividades conjuntas ao longo do ano principalmente com o 1º ano.					
3.1.6-No final do ano os alunos do pré escolar visitam a EB1que vão frequentar no próximo ano letivo.					
3.1.7- A articulação entre o 1º e 2º ciclos é positiva para colmatar as dificuldades sentidas através					

de estratégias diversificadas.					
3.1.8- Da articulação entre o pré escolar/1º ciclo e entre o 1º e 2º ciclos, resultam alguns registos: reflexão, planificação e articulação curricular.					
3.1.9- Os professores/educadores participam e colaboram, nas reuniões de articulação curricular entre ciclos.					
Subcategoria 3.2- Articulação Vertical Interna ao Departamento:					
3.2.1- As reuniões de departamento do pré escolar e do 1º ciclo são essenciais para partilhar experiências e conhecimentos que vão contribuir para o sucesso educativo dos alunos.					
3.2.2-A cooperação entre os professores/educadores de um Departamento é fundamental para haver articulação curricular.					
3.2.3-Nas reuniões de Departamento existe a partilha de materiais pedagógicos.					
Subcategoria 3.3- Articulação Horizontal Interna de cada ano:					
3.3.1- Enquanto professor/educador considero positivas as reuniões por anos no Pré escolar (3 anos; 4 anos; 5 anos).					
3.3.2-Enquanto professor/educador considero positivas as reuniões com todos os anos no Pré escolar (3 anos/4 anos/5 anos).					
3.3.3- Enquanto professor considero positivas as reuniões por anos: 1º ciclo (1º anos; 2º anos; 3º anos; 4º anos).					
3.3.4-Enquanto professor considero positivas as reuniões com todos os anos: 1º ciclo (1º anos/2º anos/ 3º anos/ 4º anos).					
3.3.5- Ao reunir por idades/anos é possível definir atividades específicas.					
3.3.6- Ao reunir por idades/anos é possível criar/elaborar materiais pedagógicos de acordo com atividade a realizar.					
3.3.7- Ao reunir por idades/anos é possível definir de forma coordenada a avaliação dos alunos nas diferentes áreas.					
3.3.8- Ao reunir por idades/anos é possível refletir sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas.					
Categoria 4-MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL:					
4.1- O papel do Coordenador de Departamento é essencial para a escola/agrupamento.					
4.2- O Coordenador de Departamento tem um papel fundamental como elo de ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento.					
4.3- As alterações que a escola tem sentido atualmente permitiram melhorar o desenvolvimento profissional dos professores destes níveis de ensino (pré escolar e 1º ciclo).					
4.4- As alterações que a escola tem sentido atualmente contribuíram para uma mudança das práticas pedagógicas dos professores.					

- Sugestões/Comentários:

Obrigada pela sua colaboração.
Por favor, verifique se respondeu a todos os itens.

Entrevistas

Quadro nº 1 – Categoria- Identidade do Agrupamento (Eixo 1)

Identidade Organizacional - Clima da Escola	
E1	<p>1.1.O que pensa sobre as alterações introduzidas pelos DL nº115-A/98, nº75/2008 e atualmente pelo DL 137/2012, de 2 de julho, a sua influência no trabalho do corpo docente e no clima escolar?</p> <p>«Não vejo que a evolução dos modelos acima referidos tenha tido grande influência no trabalho do corpo docente.»</p> <p>«Quanto ao clima escolar (docente) o atual modelo pode ter contribuído algumas clivagens, uma vez que o Diretor deixou de ser direta e exclusivamente eleito pelos docentes, como acontecia nos Conselhos Diretivos...»</p> <p>«sucesso destes processos acabará por depender mais dos intervenientes do que do próprio modelo.»</p> <p>1.2.Como analisa as alterações introduzidas pelo DL137/2012 de 2 de julho que altera o DL75/2008 de 22 de abril que refere “diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos”?</p> <p>«As alterações ao 75/2008 através do DL 137/2012 só são relevantes na Composição do Conselho Pedagógico, que passou a ser um órgão exclusivamente docente... »</p> <p>«A organização do currículo está definida e balizada, a constituição de turmas tem regras definidas e o mesmo em relação á gestão dos recursos humanos.»</p>
E2	<p>1.1- Como analisa o modo como os docentes enfrentam a produção contínua de legislação, a sua influência no dia a dia e no relacionamento com a comunidade escolar?</p> <p>«Cada vez se nota mais a instabilidade dos docentes em relação á situação profissional. A legislação está sempre a mudar e nunca sabemos o que vai acontecer a seguir!... Todos os colegas com quem converso têm a mesma opinião.»</p> <p>1.2- Qual a sua opinião sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere aos “requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento”?</p> <p>«Concordo que o Coordenador deve ser eleito pelo próprio Departamento... é o mais correto... »</p> <p>1.3- O que pensa sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere “à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré – escolar”?</p> <p>«As crianças do Pré-escolar devem estar próximas da família (na sua área de residência) enquanto o Jardim de Infância da localidade tiver boas instalações e crianças suficientes para funcionar. É uma situação mais estável e mais produtiva para as crianças... estão mais próximas da família e não fazem viagens diárias.»</p>
E3	<p>1.1.Como analisa o modo como os docentes enfrentam a produção contínua de legislação, a sua influência no dia a dia e no relacionamento com a comunidade escolar?</p> <p>«Com as constantes alterações da legislação, os docentes, sentem algum desânimo em relação ao trabalho diário, por vezes investe-se em projetos e planificações que acabam por não se concretizar, assim como na elaboração e aprovação de documentos de orientação pedagógica, que por força da alteração da lei, raramente estão em conformidade com a mesma, tudo isto provoca algum desconforto no relacionamento da comunidade escolar, dos professores...»</p> <p>1.2- Qual a sua opinião sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere aos “requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento”?</p> <p>«È legítimo que o coordenador de departamento seja eleito pelos membros do respetivo departamento, apesar de</p>

	<p>não achar muito democrático os três candidatos serem propostos pelo diretor.»</p> <p>1.3- O que pensa sobre as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, de 2 de julho que altera o DL 75/2008 de 22 de abril, no que se refere “à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré – escolar”?</p> <p>«Na verdade, a agregação de escolas veio garantir uma melhor qualidade ao ensino, com escolas melhor equipadas e um trabalho mais articulado entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, assim como, também foi uma forma de superar situações de isolamento tanto para professores, como para alunos.»</p>
--	---

Quadro nº 2 – Categoria-Autonomia/Dependência (Eixo 2)

	Autonomia relativa dos professores da educação pré-escolar e do 1º CEB
E1	<p>2.1.Tendo sido o primeiro Diretor Executivo com a publicação do DL. nº 172/91 e atualmente com o DL nº 75/2008, qual o balanço que faz?</p> <p>«O que se pretendia com o 172/91, mais autonomia, mais responsabilidade de cada escola na gestão educativa...»</p> <p>«O modelo do 172/91 era experimental e, por essa razão, as escolas que o experimentaram tiveram um acompanhamento especial e uma grande abertura (não lhe chamaria propriamente autonomia) da parte da estrutura ministerial para ensaiar muitas soluções de gestão.»</p> <p>«...foram identificados problemas que ainda hoje subsistem. O maior deles é o que diz respeito ao distanciamento da figura do Diretor da sua comunidade educativa, particularmente do corpo docente, de onde é oriundo».</p> <p>« Mas o 75/2008, se por um lado aponta para a autonomia da escola, por outro é sistematicamente contrariado e ignorado pela legislação educativa... »</p>
E2	<p>2.1-Qual a sua opinião sobre a integração da educação pré escolar e do 1º ciclo nos órgãos de gestão do Agrupamento com a entrada em vigor do DL nº115-A/98 de 4 de Maio?</p> <p>«Está correto... Os Docentes do Pré-escolar e do 1ºCiclo são Licenciados como os restantes... Do que tenho constatado fazem um ótimo trabalho a nível de gestão.»</p> <p>2.2 - No âmbito da autonomia o que pensa sobre o cargo que desempenha e sobre a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento?</p> <p>«O coordenador tem a autonomia que a Gestão lhe dá... Os pais participam sempre que lhe é solicitado!... Claro que há de tudo... os que gostam de participar por iniciativa própria... os que participam quando solicitados... os que vão por arrastamento... e os que não querem saber ... Em relação à comunidade!... depende das localidades e das entidades que lá existem... a maneira como a “escola” trabalha também tem influência na maneira como os pais e a comunidade participam.»</p>
E3	<p>2.1-Qual a sua opinião sobre a integração da educação pré escolar e do 1º ciclo nos órgãos de gestão do Agrupamento com a entrada em vigor do DL nº115-A/98 de 4 de Maio?</p> <p>«Concordo plenamente com a integração nos órgãos da gestão, da educação pré-escolar e 1º ciclo, os representantes destes níveis de ensino são uma mais-valia na gestão do agrupamento, atendendo a que possuem um conhecimento mais detalhado da realidade da vida escolar desses níveis de ensino.»</p> <p>2.2 - No âmbito da autonomia o que pensa sobre o cargo que desempenha e sobre a participação da família e da comunidade na escola/agrupamento?</p> <p>«O cargo de coordenador de departamento curricular, na minha opinião, e de acordo com a legislação em vigor, não tem autonomia, ao contrário do que acontecia com o DL172/91, em que existiam os conselhos escolares em que se combinava e decidia o que se fazia, como e quando. Nesta altura só se comunicava à Delegação Escolar e nesse sentido acho que tinha mais autonomia.»</p> <p>«Quanto à participação da família e da comunidade tem sido muito positiva e os pais colaboram sempre que solicitados.»</p>

Quadro nº 3 – Subcategoria-Gestão Financeira

	Gestão Financeira
E1	<p>2.1.1.O que pensa sobre a educação pré-escolar e 1º ciclo estarem financeiramente dependentes da autarquia para a realização e concretização de atividades?</p> <p>«a situação do pré-escolar e 1º Ciclo seria melhor se também nesta matéria funcionassem com o orçamento do Agrupamento que, necessariamente, teria de ser reforçado para esse efeito.»</p> <p>«as Autarquias são sensíveis às necessidades e às solicitações, não deixa de ser uma situação pouco clara e até contraditória face a alguma legislação, nomeadamente à que estabelece a Direção Administração e Gestão dos Agrupamentos. »</p> <p>«O Ministério procurou passar para a gestão autárquica esta responsabilidade, mas por outro lado não evitou o desenvolvimento dos Agrupamentos e, na prática, temos duas instituições a definir o trabalho pedagógico, uma que decide a sua orientação no plano educativo e outra no plano financeiro. Esta situação deveria ser corrigida e toda a atividade educativa estar concentrada no Agrupamento de Escolas, inclusive o financiamento da mesma.»</p>
E2	<p>2.1.1- O que pensa sobre o facto de estarem dependentes financeiramente da autarquia para realizarem atividades, fotocópias ou outro material?</p> <p>«É sempre um risco... .. depende muito da sensibilidade do poder autárquico... mas nunca se sabe muito bem o que vai acontecer!</p> <p>A escola nunca tem 100% de certezas em relação aos apoios financeiros... e cada autarquia funciona de maneira diferente em relação aos apoios que fazem às escolas.»</p> <p>2.1.2- Enquanto Coordenador de Departamento do pré escolar o que pensa sobre a verba atribuída pelo MEC para as despesas de material nos Jardins de Infância?</p> <p>«Penso que a verba é muito pequena. Não chega para o básico dos materiais... o material de desgaste é muito caro e para trabalhar com crianças do pré-escolar é necessário tê-lo. Para se trabalhar com qualidade era necessário que a verba fosse maior... ..»</p>
E3	<p>2.1.1- O que pensa sobre o facto de estarem dependentes financeiramente da autarquia para realizarem atividades, fotocópias ou outro material?</p> <p>«Penso que este facto limita, de alguma forma, a autonomia da escola. Na minha opinião se tivéssemos uma verba, poderíamos geri-la de acordo com as necessidades do dia a dia.»</p> <p>2.1.2- Enquanto Coordenador de Departamento do 1º ciclo, qual a sua opinião sobre a atribuição de uma verba para despesas de material?</p> <p>«Talvez fosse a forma de gestão financeira mais correta.»</p>

Quadro nº 4 – Subcategoria-Gestão dos Tempos Livres

	Gestão dos Tempos Livres
E1	<p>2.2.1.De que forma analisa as propostas dos Coordenadores de Departamento relativamente a uma gestão mais eficiente dos tempos livres?</p> <p>«A ocupação dos tempos livres faz-se através do apoio à família, no pré-escolar e das AECs, no 1º Ciclo. Tanto num caso como no outro estas atividades são organizadas em parceria com a Autarquia.»</p> <p>« no 1º Ciclo as AECs são supervisionadas pelos professores titulares no sentido de articular estas atividades com o currículo dos alunos.»</p>
E2	<p>2.2.1- Como Coordenador de Departamento de que forma colabora na gestão dos tempos livres?</p> <p>«As crianças do pré-escolar não tem tempos livres... estão sempre em atividades.»</p>
E3	<p>2.2.1- Como Coordenador de Departamento de que forma colabora na gestão dos tempos livres?</p>

	«No atual regime de horários dos alunos, com a escola a tempo inteiro, não há tempos livres.»
--	---

Quadro nº 5 – Subcategoria-Gestão do Pessoal não Docente

	Gestão do Pessoal não Docente
E1	<p>2.3.1- Como analisa o incentivo à participação e à colaboração dos professores/educadores na gestão e no relacionamento com o pessoal não docente?</p> <p>«A experiência revela claramente que as escolas onde existe uma boa relação de trabalho entre pessoal docente e não docente, baseada no reconhecimento mútuo da importância das funções e na valorização formativa de uns e outros são mais propícias ao sucesso educativo dos alunos e ao envolvimento das famílias no percurso escolar dos seus educandos.»</p>
E2	<p>2.3.1- Enquanto Coordenador de Departamento de que forma promove/incentiva a participação/colaboração dos professores/educadores na gestão e no bom relacionamento com o pessoal não docente?</p> <p>«Tento que as colegas sejam compreensivas e sensatas com o pessoal não docente. Se bem que... nunca tive grandes problemas a esse nível. Quando surge alguma questão mais complicada, tento ajudar a resolver... solicito também a colaboração da gestão.»</p>
E3	<p>2.3.1- Enquanto Coordenador de Departamento de que forma promove/incentiva a participação/colaboração dos professores/educadores na gestão e no bom relacionamento com o pessoal não docente?</p> <p>«Embora não tenha autonomia para gerir o pessoal não docente, porque não sou Coordenador de Estabelecimento, não quer dizer que não peça a opinião aos professores sobre a gestão dos AO para poder transmitir à gestão e tentar que sejam distribuídos aonde de facto podem fazer mais falta.....»</p>

Quadro nº 6 –Subcategoria- Gestão de Apoios Pedagógicos

	Gestão de Apoios Pedagógicos
E1	<p>2.4.1- Como analisa as propostas/sugestões transmitidas pelos Coordenadores de Departamento do pré escolar e 1º ciclo na gestão dos apoios pedagógicos?</p> <p>« a sua gestão deve envolver os Coordenadores de Departamento Curricular, pois são eles que, melhor do que a própria Gestão, conhecem a realidade dos alunos, uma vez que representam o coletivo de docentes da respetiva área (pré-escolar e 1º Ciclo).»</p> <p>«O Diretor tem a responsabilidade de gerir esses recursos, quando existem, mas deve fazê-lo em articulação com as propostas e sugestões das Coordenações de Departamento.»</p>
E2	<p>2.4.1- Qual a sua opinião sobre a gestão dos apoios pedagógicos?</p> <p>«A nível do pré escolar só temos apoios pedagógico a duas crianças de Necessidades Educativas Especiais, cerca de cinco horas para cada uma. No Agrupamento não temos educadores colocados administrativamente.»</p>
E3	<p>2.4.1- Qual a sua opinião sobre a gestão dos apoios pedagógicos?</p> <p>«Os apoios pedagógicos estão distribuídos, como prioridade, aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, embora deva referir que face ao elevado número de alunos com fraco rendimento escolar, os apoios pedagógicos são insuficientes...»</p>

Quadro nº 7 – Subcategoria-Gestão Curricular

	Gestão Curricular
E1	<p>2.5.1- Qual a sua opinião sobre a autonomia das escolas ao nível da gestão, desenvolvimento e aplicação do currículo, tendo em atenção o meio no qual está inserida e o seu contributo para o sucesso educativo?</p> <p>«Não acho que exista verdadeira autonomia, nem em matéria de Gestão, nem de desenvolvimento e aplicação do currículo.»</p>

	« ...se o desenvolvimento da autonomia (não a autonomia “dada”, mas a autonomia “construída”) fosse uma realidade, isso seria um contributo para o sucesso educativo.»
E2	<p>2.5.1- O que pensa sobre a autonomia da escola ao nível da gestão do currículo no pré escolar/1ºciclo tendo em atenção o meio no qual está inserida e o seu contributo para o sucesso educativo?</p> <p>«O maior problema do pré-escolar é o facto de ter um calendário diferente dos outros níveis de ensino. É sempre complicado fazer as articulações e as avaliações... .. o pré-escolar é o parente pobre da educação... .. e é o nível de ensino em que mais se trabalha... em todas as áreas. É a base da educação e da formação da criança. O facto de ter o calendário diferente coloca sempre algumas dificuldades...»</p>
E3	<p>2.5.1- O que pensa sobre a autonomia da escola ao nível da gestão do currículo no 1ºciclo tendo em atenção o meio no qual está inserida e o seu contributo para o sucesso educativo?</p> <p>«Tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, as escolas devem atender às especificidades e necessidades dos alunos e ao meio em que estão inseridos, mas o certo é que os exames nacionais aferem as competências adquiridas pelos alunos sem verem as suas especificidades.»</p>

Quadro nº 8 – Subcategoria-Gestão de Professores

	Gestão de Professores
E1	<p>2.6.1- De que forma cria condições aos professores/educadores para que rentabilizem as suas aptidões e se sintam motivados no desempenho das suas funções contribuindo assim para o sucesso educativo?</p> <p>«O melhor caminho é o da descentralização e responsabilização. Ou seja, a autonomia que a escola verdadeiramente não tem em relação à tutela ministerial, pode ter a sua antítese no funcionamento interno, na relação Gestão/Estruturas Educativas/Docentes.»</p> <p>«formação e a motivação profissional só existem verdadeiramente quando o agente, neste caso o docente, se sente responsável face às competências que lhe são confiadas.»</p>
E2	<p>2.6.1- De que forma colabora com a gestão no sentido de rentabilizar as capacidades e as aptidões dos professores/educadores no desempenho das suas funções?</p> <p>«Nesta questão não posso dizer muito porque aqui nunca houve colegas a mais. As que estão, tem a sua sala com o seu grupo, faz o seu trabalho e quando solicitado para a realização de alguma atividade dão o seu contributo....»</p>
E3	<p>2.6.1- De que forma colabora com a gestão no sentido de rentabilizar as capacidades e as aptidões dos professores/educadores no desempenho das suas funções?</p> <p>«Promovendo um bom ambiente de trabalho, inculcando o espírito de equipa, motivando para a colaboração e empenho dos docentes na execução do plano anual de atividades e no desenvolvimento de projetos que contribuam para o sucesso educativo dos alunos.»</p>

Quadro nº 9 – Subcategoria-A Escola/Agrupamento funciona no registo profissional ou burocrático

	Modelo de trabalho (de entre profissional e burocrático)
E1	<p>2.7.1- Qual é a sua opinião sobre o funcionamento da Escola/Agrupamento?</p> <p>« cada estrutura tem autonomia de decisão num conjunto variado de questões e os seus Coordenadores articulam diretamente com o Diretor do Agrupamento. Nesse sentido, não se pode dizer que o Agrupamento funciona num registo meramente burocrático, uma vez que para além daquilo que a própria legislação obriga em matéria de hierarquia, o trabalho desenvolve-se num contexto de autonomia e responsabilidade de cada parte.»</p>
E2	<p>2.7.1- O que pensa sobre o funcionamento da Escola/Agrupamento?</p> <p>«O que queres que te diga??? Eu estou a trabalhar na aldeia e quando é preciso alguma coisa a nível de trabalho ou pessoal, ligam-me ou vou ao agrupamento e as coisas são resolvidas...»</p>
E3	<p>2.7.1- O que pensa sobre o funcionamento da Escola/Agrupamento?</p> <p>«Penso que prevalece o bom ambiente de trabalho entre todos os membros da comunidade educativa. Seguem-se as orientações dos normativos em vigor e cumprem-se os objetivos traçados no Projeto Educativo, no Plano</p>

	anual de atividades.»
--	-----------------------

Quadro nº 10- Categoria-Articulação Curricular Vertical (Eixo 3)

	Eixo 3 - Articulação Curricular Vertical
E1	<p>3.1- Qual é a sua opinião sobre a articulação curricular vertical entre os diversos ciclos de ensino, tendo em atenção o sucesso educativo e como fator de aproximação dos professores/educadores dos vários ciclos?</p> <p>«A articulação curricular é fundamental para o acompanhamento do percurso escolar dos alunos e é seguramente um factor de sucesso escolar se for corretamente entendida e trabalhada»</p>
E2	<p>3.1- Qual é a sua opinião sobre a Articulação Curricular Vertical e a sequencialidade entre o pré-escolar/1º ciclo e 1º/2º ciclo, no sucesso educativo e como fator de aproximação dos professores/educadores dos vários ciclos?</p> <p>«Penso que é positivo. A articulação deve ser realizada entre os ciclos mas próximos para detetar as necessidades dos alunos e os aspetos a melhorar nas áreas curriculares. Os professores também ficam a conhecer-se melhor, o que facilita o diálogo e a proximidade entre os vários níveis de ensino.»</p>
E3	<p>3.1- Qual é a sua opinião sobre a Articulação Curricular Vertical e a sequencialidade entre o pré-escolar/1º ciclo e 1º/2º ciclo, no sucesso educativo e como fator de aproximação dos professores/educadores dos vários ciclos?</p> <p>«Na minha opinião a articulação curricular contribuiu para atenuar as diferenças profissionais e organizacionais e colmatar necessidades sentidas pelos alunos nas transições de ciclo, e no desajuste de níveis de exigência.»</p>

Quadro nº 11 – Subcategoria-Articulação Curricular Vertical Ascendente/Descendente

	Articulação curricular vertical Ascendente/Descendente entre o pré-escolar/1ºciclo e entre este e o 2º ciclo
E1	<p>3.1.1- Quais são os documentos resultantes das reuniões de articulação entre os diversos ciclos para planificar e realizar atividades conjuntas ao longo do ano, tendo presente que os alunos são diferentes?</p> <p>«A articulação curricular desenvolve-se em relação a todos os alunos, independentemente da especificidade da sua situação, seja de aprendizagem, seja de integração cultural, no caso daqueles que são oriundos de outros países. No Agrupamento as reuniões de articulação curricular começaram a ser efetuadas com base num guião de trabalho e no final é escrito um relatório/ata que identifica as situações tratadas.»</p>
E2	<p>3.1.1- O que pensa sobre as reuniões de articulação, tendo em vista a participação e a colaboração entre os professores/educadores o seu contributo no conhecimento dos alunos, as dificuldades sentidas e o desenvolvimento da prática pedagógica através de estratégias diversificadas tendo sempre presente que os alunos são diferentes?</p> <p>«Na minha opinião ao fazer uma boa reunião de articulação, damos a conhecer os alunos que nos passaram pelas mãos, como um todo... (não só pela parte pedagógica) é mais fácil para o (a) colega que os recebe. O prof. fica com uma ideia da sua personalidade, dos seus comportamentos... .. quando o prof. “pega” na turma, já pode lidar melhor com os alunos... .. Os prof. dos vários níveis ao articularem, terão mais facilidade em comparar os conteúdos das várias matérias e ajustar conforme as necessidades dos alunos. Para os alunos de diferentes culturas e etnias, combinam-se estratégias para o seu desenvolvimento e melhores aprendizagens.»</p> <p>3.1.2- Qual a sua opinião sobre a participação/colaboração, dos professores/educadores nas reuniões de articulação, na elaboração de registos de reflexão, planificação e articulação curricular?</p> <p>«Como disse anteriormente é uma mais-valia para o bom desenvolvimento dos alunos... para o seu progresso e rendimento escolar.»</p>
E3	<p>3.1.1- O que pensa sobre as reuniões de articulação, tendo em vista a participação e a colaboração entre os professores/educadores o seu contributo no conhecimento dos alunos, as dificuldades sentidas e o desenvolvimento da prática pedagógica através de estratégias diversificadas tendo sempre presente que os alunos são diferentes?</p> <p>«As reuniões de articulação são importantes, tendo em vista que são uma forma de garantir a continuidade do processo educativo dos alunos, promover a troca de recursos entre docentes de níveis diferentes das mesmas</p>

	disciplinas e ainda elaborar planificações conjuntas.»
	3.1.2- Qual a sua opinião sobre a participação/colaboração, dos professores/educadores nas reuniões de articulação, na elaboração de registos de reflexão, planificação e articulação curricular?
	«É importante a participação/colaboração, dos docentes nas reuniões de articulação a fim de analisarem e debaterem questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação.»

Quadro nº 12 – Subcategoria-Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento

	Articulação Curricular Vertical Interna ao Departamento
E1	<p>3.2.1- Qual a sua opinião sobre as reuniões de articulação vertical interna ao departamento do pré escolar/1º ciclo e o seu contributo para o sucesso educativo, tendo sempre presente que os alunos são diferentes?</p> <p>não respondeu porque considerou as questões muito idênticas e que assim se repetiria.</p>
E2	<p>3.2.1- Que opinião tem sobre as reuniões de articulação vertical interna ao departamento com o objetivo de partilhar experiências, conhecimentos e materiais pedagógicos que contribuam para o sucesso educativo dos alunos? (pré escolar-3,4 e 5 anos),(1º ciclo- os 4 anos)</p> <p>«Era bom haver reuniões destinadas só à articulação no mesmo departamento. Dava para trocar experiências a nível pedagógico e para partilhar materiais e ideias.»</p>
E3	<p>3.2.1- Que opinião tem sobre as reuniões de articulação vertical interna ao departamento com o objetivo de partilhar experiências, conhecimentos e materiais pedagógicos que contribuam para o sucesso educativo dos alunos?</p> <p>«A minha opinião é de que é necessário promover um trabalho cooperativo entre todos os docentes, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos através de um incremento da articulação curricular e de uma pedagogia diferenciada.»</p>

Quadro nº 13 – Subcategoria-Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano

	Articulação Curricular Horizontal Interna de cada ano
E1	<p>3.3.1- Qual é a sua opinião sobre as reuniões de articulação horizontal de cada ano e quais as atividades para serem definidas de forma coordenada a avaliação e a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas?</p> <p>«-O Agrupamento promove a articulação horizontal dentro dos próprios Departamentos Curriculares, pois é nessa estrutura que se avaliam e se promove a reflexão sobre as estratégias de trabalho e as aprendizagens. Esta avaliação e reflexão, particularmente a dos resultados escolares, são promovidas a partir dos pré-relatórios de atividades do Agrupamento. Os registos desta prática, para além de figurarem nas atas dos Departamentos Curriculares são posteriormente integrados nos relatórios trimestrais de atividades.»</p>
E2	<p>3.2.1- O que pensa sobre a articulação horizontal interna de cada ano tendo em atenção a realização coordenada da avaliação e a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas? (Pré escolar reunir por idades – 3, 4, 5? (descrever as práticas, se atividades os materiais, como se coordenam na avaliação);</p> <p>«Pelas mesmas razões da questão anterior... ..»</p>
E3	<p>3.2.1- O que pensa sobre a articulação horizontal interna de cada ano tendo em atenção a realização coordenada da avaliação e a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos nas diferentes áreas?</p> <p>«No 1º ciclo as docentes de cada ano (1º, 2º, 3º, 4º), reúnem-se para planificar e coordenar as atividades, que estratégias a utilizar, partilha de materiais. Os critérios de avaliação estão uniformizados no documento “critérios de avaliação”.....»</p>

Quadro nº 14 – Categoria- Motivação Profissional (Eixo 4)

	Motivação Profissional
E1	4.1- O que pensa sobre o papel do Coordenador de Departamento na escola/agrupamento como elo de

	<p>ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento?</p> <p>«No pré-escolar e no 1º Ciclo o Coordenador de Departamento Curricular tem uma especificidade diferente dos restantes no 2º e 3º Ciclos e Ensino Básico, pois para além dos aspetos curriculares também tratam das questões burocráticas relacionadas com os alunos e agilizam a ligação com os pais e encarregados de educação. Nas escolas em que não existe Coordenador de Estabelecimento, como é o nosso caso, estes Coordenadores acabam por exercer também essas funções.»</p> <p>4.2- Tendo sempre presente o sucesso educativo, cria as condições necessárias para que os professores/educadores se sintam motivados profissionalmente estimulando-os a inovar pedagogicamente e a trabalhar em equipa?</p> <p>Se sim de que forma?</p> <p>«O melhor estímulo resulta da autonomia de decisão e do grau de responsabilização que é dada aos Departamentos Curriculares e da relação direta entre os Coordenadores, os docentes e o Diretor do Agrupamento.»</p>
E2	<p>4.1-O que pensa sobre o papel do Coordenador de Departamento na escola/agrupamento como elo de ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento?</p> <p>«O coordenador dá uma boa ajuda entre a gestão e os docentes do departamento. Com os restantes órgãos também pode ser uma mais-valia se houver bom entendimento entre todos... ..»</p> <p>4.2-Considera que os professores/educadores se sentem motivados para desenvolver projetos educativos, a inovarem pedagogicamente e a trabalhar em equipa tendo em vista o sucesso educativo?</p> <p>Se sim de que forma? (Será que os professores/educadores alteraram as suas práticas pedagógicas)</p> <p>«Neste momento acho que há um desencantamento generalizado a nível de professores. As motivações são poucas, o trabalho é muito e por vezes repetitivo... Os prof. gostam e querem trabalhar com os alunos e para os alunos... .. e cada vez temos menos tempo para este trabalho... Sendo assim, também é difícil arranjar tempo para os projetos. Em relação à inovação pedagógica, os docentes continuam a preocupar-se em melhorar e fazer cada vez melhor em prol dos seus alunos.»</p>
E3	<p>4.1-O que pensa sobre o papel do Coordenador de Departamento na escola/agrupamento como elo de ligação entre os professores, alunos, pais/encarregados de educação, comunidade em geral e os órgãos de gestão do agrupamento?</p> <p>«O papel de coordenador de departamento é essencialmente o de colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre todos os docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e órgãos de gestão.»</p> <p>4.2-Considera que os professores/educadores se sentem motivados para desenvolver projetos educativos, a inovarem pedagogicamente e a trabalhar em equipa tendo em vista o sucesso educativo? (Será que os professores/educadores alteraram as suas práticas pedagógicas) Se sim de que forma?</p> <p>«Sim, porque o professor apesar das hostilidades a que tem estado sujeito, não perde a motivação, e continua a investir em formação profissional, atualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Zela pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, inova nas práticas pedagógicas e empenha-se no progresso das aprendizagens dos alunos.»</p>

